

Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL

05 a 07 de novembro de 2018

Campus Santa Cruz

UNICENTRO

Guarapuava-PR

Realização:

**LABELL – LABORATÓRIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS**

Programa de Pós-Graduação em Letras

Guarapuava/PR

2019

**CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018**

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

GUILHERME BERALDO DE ANDRADE

MARIA CLECI VENTURINI

TATIANA BARBOSA DE SOUSA

Ressalva: Os artigos contidos neste volume são de responsabilidade dos seus respectivos autores quanto ao teor, conteúdo e revisão textual.

REVISÃO E EDITORAÇÃO

GUILHERME BERALDO DE ANDRADE

TATIANA BARBOSA DE SOUSA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Gestão 2017- 2019

Coordenação: Lidia Stutz

Vice-coordenação: Luciane Baretta

Laboratório de Linguagem, Variação e Ensino Coordenação:

Lidia Stutz

Vice-coordenação: Loremi Loregian-Penkal Luciane Baretta

Comissão Científica	Equipe Técnica
Célia Bassuma Fernandes Cibele Krause Lemke Cristiane Malinoski Pianaro Angelo Claudio José de Almeida Mello Adenize Aparecida Franco Denise Gabriel Witzel Edson Santos Silva Lidia Stutz Loremi Loregian Penkal Luciane Baretta Luciane Trennephol da Costa Maria Cleci Venturini Nilcéia Valdati Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira Raquel Terezinha Rodrigues	Andrei Ribeiro Genivaldo Jardel Trajano Heloisa Baldissarell Katielli Chaves Antunes Marcia Costai Mariana Diltert Rafael Ricardo De Oliveira Scarlaty Horrarah Ferreira Taynara Leszczynski Walquiria De Lima

ISSN 2178-7751

**CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018**

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cleci Venturini (DELET – Campus Santa Cruz, Guarapuava e PPGL/SC)

Prof^ª. Dr^ª. Loremi Loregian-Penkal (DELET/Irati e PPGL –SC)

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Trennephol da Costa (DELET – Campus de Irati)

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Baretta (DELET – Campus Santa Cruz, Guarapuava e PPGL/SC)

Prof^ª. Dr^ª. Claudia Maris Tullio (DELET- Guarapuava)

Prof^ª. Dr^ª. Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (DELET – Irati)

Prof^ª. Dr^ª. Denise Gabriel Witzel (DELET – Campus Santa Cruz, Guarapuava e PPGL/SC)

Prof. Dr. Rodrigo Augusto Kovalski (DELET –Irati)

Prof^ª. Dr^ª. Célia B. Fernandes (DELET - Campus Santa Cruz, Guarapuava e PPGL)

Prof^ª.Dr^ª. Lídia Stutz(DELET – Campus Santa Cruz, Guarapuava e PPGL)

Prof. Dr. Edson Santos Silva (DELET/Irati e PPGL)

Diretoria do Biênio 2017-2018

Presidente: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cleci Venturini (DELET – Campus Santa Cruz, Guarapuava e PPGL/SC).

Vice-presidente: Prof^ª. Dr^ª. Loremi Loregian-Penkal(DELET/Irati e PPGL –SC).

Secretária geral: Prof^ª. Dr^ª. Luciane Trennephol da Costa(DELET – Campus de Irati).

Segunda secretária: Prof^ª. Dr^ª. Luciane Baretta(DELET – Campus Santa Cruz, Guarapuava e PPGL/SC).

Tesoureira: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Maris Tullio (DELET- Guarapuava).

Segunda tesoureira: Prof^ª. Dr^ª. Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (DELET – Irati).

Divulgação e recepção: Prof^ª Dr^ª. Denise Gabriel Witzel (DELET – Campus Santa Cruz, Guarapuava e PPGL/SC) e Prof. Dr. Rodrigo Augusto Kovalski(DELET –Irati).

ISSN 2178-7751

**CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018**

ÍNDICE DE TÍTULOS

"O SABOR DAQUI DESDE SEMPRE": A SOCIOLINGÜÍSTICA EM PROPAGANDAS DA GASOSA CINI

Adalgisa Cristina de Mattos; Loremi Loregian-Penkal

UMA VISÃO FRACTALIZADA DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA NA PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Ana Gabriela Ferreira Barbosa

BEN, CANTADO: O PROCESSO DO CANTAR E CONTAR POÉTICO NOSTÁLGICO NA CANÇÃO DE RUBEL

Erika Larissa Santos Sousa; Poliana Fonseca Opolinski; Ana Paula Pinheiro da Silveira; Gustavo Nishida

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM BASE EM UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Andreia Caroline Lopes

"VISÃO ALÉM DO ALCANCE": UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Andressa Marchesan

O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Anselmo Mazur; Rodrigo Augusto Kovalski

REFLEXÕES SOBRE O USO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NO PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS

Beatrice Elaine dos Santos; Aparecida de Jesus Ferreira

EFEITOS DE SENTIDO SOBRE A IDENTIDADE NORDESTINA NO/PELO DISCURSO FÍLMICO EM O AUTO DA COMPADECIDA

Carla Caroline Ferreira; Anderson Braga do Carmo

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO. DESCRIÇÃO E ANÁLISE CONTRASTIVA DE EXPRESSÕES ESPACIAIS COM A TEORIA DA NANOSSINTAXE E A SEMÂNTICA CONCEITUAL.

Manuel Pinzon; Valdilena Rammé

**CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018**

**O FUNDO DOCUMENTAL ALDEMA MENINE MACKNANNEY É UM OBJETO DISCURSIVO? REFLEXÕES PARA
PENSAR A PESQUISA EM UM ARQUIVO PESSOAL**

Caroline Lopes Knackfuss

**ANÁLISE LINGÜÍSTICO DISCURSIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS PETIÇÃO INICIAL, CONTESTAÇÃO
E SENTENÇA DA COMARCA DE GUARAPUAVA – ESTADO DO PARANÁ- A (RE) CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DO DIREITO**

Cláudia Maris Tullio

LÍNGUA E LITERATURA GALEGA NO PROGRAMA ESTÉTICO DE XOSÉ LOIS GARCÍA

Cláudio José de Almeida Mello

GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS Cristiane
Malinoski Pianaro Angelo

ABORDAGENS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA PERSPECTIVA DE ENSINO

Daniela Martello; Márcia Andrea dos Santos

A SEQUÊNCIA IRA E SEU PROPÓSITO PEDAGÓGICO

Débora Letícia Ribeiro; Marcela de Freitas Ribeiro Lopes

**O DISCURSO PEDAGÓGICO: REPRESENTAÇÕES DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO REALIZADA PELOS
DISCENTES**

Dener Gabriel Ferrari; Márcia Andrea dos Santos

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UM ESTUDO DAS DIVERSAS ABORDAGENS DO DESENVOLVIMENTO
LINGÜÍSTICO DA CRIANÇA**

Emanueli Nós; Rodrigo Augusto Kovalski

A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO CURSO DE LETRAS

Fabiane Aparecida Pereira

OS IMPACTOS DA NGB NO ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS

Franciele Renata Ribeiro; Marina Chiara Legroski

**CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018**

ADOLESCÊNCIA, ESCOLHAS PROFISSIONAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UM OLHAR DISCURSIVO

Francine Rocha de Freitas; Verli Petri

UMA ANÁLISE DA REAÇÃO ESTÉTICA NA LEITURA D'A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA NUNES

Géssica Aparecida Cappelani; Anselmo Lima

UM ESTUDO ACERCA DO PROCESSO DE ALTERNÂNCIA LINGÜÍSTICA EM INTERAÇÕES DE APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UM CONTEXTO BILÍNGUE

Hermínia Aparecida Ribeiro Blanski; Cibele Krause-Lemke

O SUJEITO MULHER-HOMEM-VIRGEM JURAMENTADA: DISCURSO, PODER E VIRILIDADE

Isidora Popovic; Denise Gabriel Witzel

A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Jessica Martins de Araujo

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EM FOCO

Joelma de Souza Rocha

LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL - MONTEIRO LOBATO E CERVANTES PARA UMA PROPOSTA DE SD COMO INGRESSO NA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliane Alves A. Costa; Cláudio Mello

“AULA DE BICHÊS”: VARIAÇÃO FONÉTICA NA FALA DO HOMEM GAY.

Kaique Henrique da Silva; Edson Carlos Romualdo

O TEATRO COMO INCENTIVO A LEITURA

Karen Cristine Sarraff ; Rodrigo Augusto Kovalski

O NOME DA LÍNGUA NA GRAMÁTICA DE ANDRÉS BELLO

Kelly Cristini Granzotto Werner; Eliana Rosa Sturza

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

CONSCIENTIZAÇÃO DA PRONÚNCIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTUDO DE CAMPO ACERCA DE ASPECTOS DO CONHECIMENTO FONÉTICO/FONOLÓGICO DE PROFESSORES NA REGIÃO DE IRATI E PRUDENTÓPOLIS- PR

Lais Karina Buchener; Luciane Trennephhol da Costa

A CRISE DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: UMA REFLEXÃO

Larisa Chaves Kuller; Rodrigo Augusto Kovalski

O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO REGULADORA DA DIGRESSÃO EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Letícia Toldo; Anselmo Pereira de Lima

COGNIÇÃO E RELEVÂNCIA: UMA ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO COMUNICATIVA DE DON QUIJOTE DE LA MANCHA

Letícia dos Santos Caminha; Sebastião Lourenço dos Santos

A LÍNGUA LATINA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Letícia Viviane Marco; Rodrigo Augusto Kovalski

LÍNGUA E COLONIZAÇÃO ITALIANA NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA-PR

Sandra Mara Barauce; Loremi Loregian-Penkal

AQUISIÇÃO SILÁBICA DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE RIMAS: EXEMPLOS DIDÁTICOS

Luana de Bortoli

UMA ANÁLISE DE GÊNEROS DIGITAIS QUE CIRCULAM NO FACEBOOK

Luana Fossatti Testa; Siderlene Muniz-Oliveira

SOUTH PARK E O BIOPODER: O DISPOSITIVO DISCIPLINAR ESCOLA ATUANDO SOBRE O PERSONAGEM BUTTERS

Lucas Hungaro

PONTO DE ARTICULAÇÃO DAS OCLUSIVAS NO POLONÊS FALADO EM MALLET, PARANÁ

Luciane Trennephhol da Costa

**CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018**

“SER PROFESSOR”: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LETRAS EM FORMAÇÃO

Maria Helena Castaganra; Didiê Ana Ceni Denardi

MUSEU VISCONDE DE GUARAPUAVA: MEMÓRIA, HISTÓRIA E SENTIDOS DA LÍNGUA BRASILEIRA NA REGIÃO CENTRO-SUL PARANAENSE

Maria Lucimar Canalli; Maria Cleci Venturini

A FICÇÃO CIENTÍFICA E A RETÓRICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O EFEITO EM THE WAR OF THE WORLDS

Nanashara Fagundes Behle

PALAVRA DA SALVAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO DA LINGUAGEM BÍBLICA À LUZ DA SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA

Natan Gonçalves Teixeira

DECONSTRUINDO O GÊNERO NEUTRO: A VALORIZAÇÃO DA FIGURA FEMININA POR MEIO DA LINGUAGEM NÃO SEXISTA

Natana Wilges Carneiro; Siderlene Muniz-Oliveira

ANÁLISE DO PROCESSO DE GESTÃO DE LÍNGUAS EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neli Chvaitchuk; Cibele Krause-Lemke

REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO RESPOSTA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Paulo Cezar Czerevaty; Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA: AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DA ESCRITA E DA REESCRITA DE TEXTOS DE IMIGRANTES HAITIANOS DA CIDADE DE PATO BRANCO

Rafael Francisco Pellin Grando; Letícia Lemos Gritti Lehmkuhl

DIFICULDADES NA RELAÇÃO GRAFO-FONÊMICA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raquel Amoroginski Marcos

CULTURA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

Renata dos Santos Kaspreski; Márcia Andrea dos Santos

**CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018**

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

Rodrigo Augusto Kovalski

ENCONTROS DE SONS CONSONATAIS TAUTOSSILÁBICOS NO POLONÊS FALADO NA COMUNIDADE DO RIO DO BANHO, CRUZ MACHADO, PR

Sônia Eliane Niewiadomski; Luciane Trennephol da Costa

SOCIOLINGÜÍSTICA NOS QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA: A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NAS FALAS DE CHICO BENTO

Suele Neri; Loremi Loregian-Penkal

DA DOCILIDADE À UTILIDADE: A FABRICAÇÃO DO SUJEITO HELEN ADAMS KELLER SOB O VIÉS DOS ESTUDOS DISCURSIVOS FOUCAULTIANOS

Suellen Fernanda de Quadros; Denise Gabriel Witzel

OS DÊITICOS E A MEMÓRIA EM GUIMARÃES ROSA: “A MENINA DE LÁ”

Susanah Yoshimi Watanabe Romero

METE O PÉ, PÔ!: ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE AS LÍNGUAS NO RIO DE JANEIRO

Tadinei Daniel Jacumasso; Xoán Carlos Lagares

TEORIA DA RELEVÂNCIA E ANÁLISE DE MÚSICAS: A FIGURA FEMININA CANTADA SOB DUAS PERSPECTIVAS

Tatiane Maria Horst Cardoso; Sebastião Lourenço dos Santos

FRAMING E FORMAS DE TRATAMENTO: PRIMEIROS OLHARES SOBRE POSSÍVEIS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE MÚTUA

Thiago Bolivar

PRODUÇÕES TEXTUAIS EM UM PROJETO DO PIBID NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E PROPOSTAS

Vanessa Batista Rosa Moraes; Márcia Andrea dos Santos

Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL

APRESENTAÇÃO

A proposta de sediar o XIII CELSUL foi um desafio para a área de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), mas ao mesmo tempo altamente relevante, se considerarmos que o corpo docente dos cursos de Letras e da Pós-graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste vem de diferentes centros de pesquisas e de diferentes filiações teóricas, o que contribuiu para a realização do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, que visou à congregação e o fortalecimento da Linguística como ciência, considerando as diferentes teorias e os avanços decorrentes de pesquisas na área.

A grande proposta inicial foi, assim como fizeram as demais universidades que sediaram o CELSUL, projetar, além do encontro de dois em dois anos, um espaço de políticas públicas de divulgação, de financiamento e de avaliação da produção científica dos pesquisadores, instaurando políticas agregadoras e fortalecedoras. O XIII Encontro do Círculo Linguístico do Sul propôs, nesse evento, nove eixos temáticos que contemplam as recorrências em pesquisas no sul. Esses eixos dividiram-se em modalidades de discussões, que abarcaram pesquisadores doutores em simpósios; mestres, mestrandos e doutorandos em painéis; e graduados (professores da rede pública e privada e comunidade ligada às letras e áreas afins) em comunicações.

A divisão nessas modalidades teve como objetivo central o aprofundamento das discussões junto aos doutores, as discussões de pesquisas em andamento e, também, o desejo de que a Linguística esteja presente nas aulas de Língua Portuguesa, sendo pensada, discutida e problematizada, não como apenas um componente do currículo dos cursos de Letras. Fez parte da programação duas conferências que foram ministradas por pesquisadores renomados: José Luiz Fiorin (abertura) e José Gaston Hilgert (encerramento), que foram convidados em função de suas produções e da atuação na área. Além disso, os professores abordaram a interface entre Língua, Literatura e outras artes, que é um dos diferenciais do Programa de Pós-graduação em Letras, na UNICENTRO.

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

Nesta edição, propusemos como fio condutor do encontro o tema “Linguística e suas interfaces: memórias e desafios e a homenagem a Marcuschi”, cujos resultados foram divulgados por meio de anais de textos completos e de uma publicação em livro. Fez parte desse XIII Celsul, além da programação já destacada, uma ação de extensão, que envolveu os alunos da graduação, pós-graduação e professores da Rede Municipal, Estadual e privada de Guarapuava e cidades vizinhas e teve como prioridade estudos e discussões acerca das pesquisas de Luiz Antônio Marcuschi, destacando-se o projeto NURC (Norma Culta Urbana) que teve como principal resultado discussões e publicações acerca do Português Falado e, também, teorias que explicam e problematizam a conversação.

No evento, foi lançado o livro “Linguística do nosso tempo: teorias e práticas” que foi organizado por Amanda Scherer, Caciane Souza de Medeiros e Simone de Mello, como um dos resultados do XII encontro que se realizou na cidade de Santa Maria/RS, na UFSM, e explica o funcionamento de diferentes fenômenos de linguagem e, assim ajuda a (res)significar permanentemente a relação entre língua e sociedade nas práticas cotidianas. O livro foi publicado pela Editora da UFSM, na forma de *e-book*, na 45ª Feira do livro da cidade e foi um dos lançamentos no Celsul em Guarapuava.

Eixo Temático: Variação e mudança linguística: desdobramentos e perspectivas

"O sabor daqui desde sempre": a Sociolinguística em propagandas da Gasosa Cini.

Adalgisa Cristina de Mattos (UNICENTRO)
Prof.^a Dra. Loremi Loregian-Penkal
(Orientadora; UNICENTRO)

Resumo: A linguagem nos define como seres humanos, além disso, é por meio da forma que utilizamos a linguagem na escolha das palavras que somos reconhecidos como membros de uma comunidade de fala específica. As pesquisas para o reconhecimento da utilização do léxico, nestas comunidades linguísticas, podem se dar de muitas maneiras, uma delas pode ser realizada com propagandas de fabricantes regionais. Esta pesquisa consistiu em analisar a forma como uma empresa se apropria das marcas linguísticas utilizadas pelos seus consumidores, e assim conquista mais espaço para sua marca e se garante no mercado. Para tanto, nos valem de uma campanha publicitária da marca Cini Refrigerantes, uma empresa tradicional, instalada há muitos anos na região metropolitana de Curitiba. Na elaboração dos cartazes para a propaganda, a empresa citada utilizou as seguintes frases: “De mãe para guria desde sempre. O sabor daqui desde sempre” e “De mãe para piá desde sempre. O sabor daqui desde sempre”. Analisamos também um vídeo que enfatiza que a empresa Cini já fazia parte da infância da mãe e agora faz parte da infância dos filhos, sempre utilizando o refrigerante Cini framboesa como referência da marca. Para analisarmos as propagandas, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, selecionamos as propagandas de uma campanha publicitária da Gasosa Cini e as analisamos à luz dessa vertente teórica. Utilizamos como base de análise as teses das autoras Souza (2015) e De Souza (2012), também consultamos autores como: Romano (2017), Aguilera (2015), Coelho (2010) e Freitag e Lima (2010), dentre outros estudiosos. O trabalho realizado compreende uma pesquisa bibliográfica, na qual realizamos a fundamentação teórica por meio de estudos de bibliografias referentes à sociolinguística, variação e mudança linguística, comunidade de fala, sotaque, dialeto, variáveis e variantes, linguagem utilizada nas propagandas, entre outros. Foi verificado que a utilização de “guria” e “piá” aqui no Paraná se diferencia do uso efetuado em outros estados brasileiros. Por esses motivos, notamos que a empresa Cini reconhece e se utiliza das variantes regionais para se aproximar dos seus consumidores e expandir sua marca comercial pela região.

Palavras-chave: Variação linguística, Propagandas, Gasosa Cini.

Abstract: Language defines us as human beings, moreover, it is through the way we use language in the choice of words that we are recognized as members of a specific speech community. Research into the use of lexicon in these linguistic communities can happen in many ways and one of them can be realized with advertisements from regional manufacturers. This research consisted

in analysis the way the way a company appropriates linguistic marks and is guaranteed in the market. Therefore, we use an advertising campaign of the brand *Cini* soft drinks, a traditional company, installed many years ago in the metropolitan region of Curitiba. In the elaboration of posters for advertising, the company quoted used the following phrases: “From mother to *guria* ever since. The flavor from here forever "and" From mother to *pia* since forever. The taste of this forever”. We also analyzed a video that emphasizes that the company *Cini* was already part of the mother's childhood and now and is now part of their children's childhood, always using a *Cini* softdrink as a brand reference. To analyze the advertisements we use theoretical methodological assumptions of Sociolinguistic Variationist, we selected the advertisements of an advertising campaign of *Gasosa Cini* and analyzed them in the light of this theoretical aspect. We use with as a basis for analysis the theses of the authors Souza (2015) and De Souza (2012), we also consulted authors as: Romano (2017), Aguilera (2015), Coelho (2010) and Freitag e Lima (2010), among other scholars. The work accomplished includes a bibliographical research, in which we make the theoretical foundation by means of studies of bibliographies referring to sociolinguistics, variation and linguistic change, speech community, accent, dialect, variables and variants, language used in advertisements, among others. It was found that the use of “*guria*” and “*pia*” here in Paraná is difference from the use in other Brazilian states. For these reasons, we noticed that *Cini* company recognizes and uses the regional variants to approach its consumers and to expand its commercial brand by the region.

Keywords: Linguistic variation, Advertisements, *Gasosa Cini*.

1. INTRODUÇÃO

A Sociolinguística é um campo da linguística muito produtivo para a pesquisa, pois favorece a análise das relações linguísticas com o meio em que vivemos.

Podemos reconhecer os indivíduos linguisticamente pela maneira como falam, como nos mostra, Coelho (2012),

[...] as formas da língua não vinculam apenas seu significado denotacional; elas denunciam em grande medida quem somos; a região de onde viemos, nossa inserção na cultura dominante (através do grau em que dominamos a variedade padrão), nossas atitudes em relação a determinados grupos. (COELHO *et al*, 2010, p. 13).

A língua que falamos é heterogênea e é por meio dessa heterogeneidade que conseguimos diferenciar uma comunidade de fala da outra, a região onde determinada pessoa vive, se sempre viveu nessa comunidade de fala ou já participou de outra, se conhece a variedade considerada “padrão”, etc.

A partir do tipo de linguagem que adotamos podemos ser aceitos ou rejeitados em determinado círculo social, o mesmo acontece com as propagandas, a aceitação do produto ou empresa que está sendo divulgada vai depender da correta utilização da linguagem para o fim que é destinada, na maioria das vezes, a linguagem deve ser utilizada para conquistar mais consumidores e deixar sua marca comercial estampada na região.

Para que possamos elaborar uma propaganda devemos conhecer o sistema linguístico e, principalmente, a linguagem do público alvo que a empresa deseja atingir. O modo como a empresa utilizará a linguagem para se colocar no mercado, também determinará qual população irá se identificar com a linguagem e, conseqüentemente, com o produto que é oferecido. Quando a empresa já é conhecida desse público e faz parte da mesma comunidade de fala, o processo se torna mais fácil, pois é só evidenciar a variedade linguística que é utilizada na região onde se quer promover o produto (SOUZA, 2016).

A forma como falamos nos identifica, mostra onde realmente estamos inseridos e se queremos ou não continuar participando de determinada comunidade de fala. A estruturação do comportamento linguístico no meio, no qual vivemos, se dá por variáveis distintas (linguísticas e sociais) que podem ser evidenciadas por meio de pesquisas diversas, uma das possíveis investigações é por meio da propaganda de fabricantes regionais, nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

A proposta desta pesquisa foi evidenciar como a linguagem é utilizada nas propagandas da empresa Cini, que se trata de uma empresa tipicamente paranaense, mais especificamente, instalada na cidade de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. Pretendemos também, verificar como a Sociolinguística explica essa utilização do falar local.

Portanto, nossos objetivos nesta pesquisa serão: (i) analisar e descrever marcas linguísticas regionais em propaganda da empresa Cini, selecionando propagandas da marca; (ii) levantar os dados a partir das propagandas selecionadas; (iii) analisar as propagandas selecionadas, à luz da Sociolinguística Variacionista; (vi) verificar e analisar se há variantes linguísticas típicas da região onde está o público-alvo consumidor da marca analisada.

O trabalho realizado compreende uma pesquisa bibliográfica. Em primeiro lugar foi realizada a fundamentação teórica, por meio de estudos de bibliografias referentes à Sociolinguística, variação e mudança linguística, comunidade de fala, sotaque, dialeto, variáveis e variantes, linguagem utilizada nas propagandas, entre outros.

Em seguida, selecionamos algumas propagandas da empresa Cini, especialmente da campanha publicitária de agosto de 2015, para demonstrar as principais marcas linguísticas que caracterizam a região onde a empresa está instalada, e de que forma a linguagem pode interferir na propaganda e na aceitação do consumidor do produto, bem como na expansão comercial da marca.

1.1 – Fundamentação Teórica

A linguística começou a ser considerada ciência a partir do início do século XX com a publicação do livro “Curso de Linguística Geral”, em 1916, obra póstuma de Saussure, organizado a partir de anotações de seus discípulos Bally e Sechehaye. Nessa obra, Saussure define seu objeto de estudo, estabelecendo os princípios e os métodos de abordagem, sua corrente linguística é o estruturalismo, segundo Coelho *et al* (2010),

A língua (i) é tomada em si mesma, separada de fatores externos; (ii) é vista como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos. Ou seja, para Saussure, a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma. (COELHO *et al*, 2010, p. 13).

Noam Chomsky destaca-se em 1950 com a corrente denominada gerativismo. Na visão desse linguista,

a língua (i) é concebida como um sistema de princípios universais; (ii) é vista como o conhecimento que um falante tem de sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem, ou seja, a competência. O que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais (COELHO *et al*, 2010, p. 14).

Para os gerativistas, a linguagem é uma capacidade inata do ser humano, uma pré-disposição genética. Todos os seres humanos nascem com as regras gramaticais internalizadas em sua mente para a aquisição de qualquer língua. A partir dos primeiros contatos com a língua, seja ela qual for, essa capacidade inata será ativada. A teoria gerativista explica como uma criança de apenas dois anos de idade é capaz de produzir frases complexas da língua sem ser sistematicamente

As correntes formalistas, estruturalista e gerativista, não tiveram como preocupação estudar como a língua se comporta na sociedade, essas correntes se preocupam em descrever o funcionamento da língua em uma esfera abstrata, idealizando um falante ideal, que não produz variações.

Sendo assim, podemos dizer que Roman Jakobson (1987), foi um dos primeiros linguistas que começou a pensar nas funções da linguagem, pois esse estudioso propôs que a linguagem apresenta diferentes tipos de funções. Mas, para que as funções possam ser compreendidas, primeiramente devemos levar em conta os elementos que fazem parte do ato de comunicação que, segundo Martellota (2015, p. 32), são:



Quando um remetente envia uma mensagem a um destinatário, essa mensagem deve preencher alguns requisitos, para que se possa haver compreensão entre os envolvidos no contexto de comunicação. O *contexto* deve ser conhecido do destinatário para que ele possa entender a mensagem, que deve ser desde conhecer o conjunto de informações, que são: os elementos relacionados na produção da mensagem e o conhecimento do assunto que será tratado (MARTELOTTA, 2015).

O código é o tipo de linguagem que utilizamos para nos expressar, que pode ser a Língua Portuguesa ou outra língua que seja comum aos participantes dessa situação e interação verbal, mas para que esse ato de comunicação dê certo, tanto o remetente como o receptor devem conhecer o código e entendê-lo, para que a comunicação possa ser realizada.

O canal refere-se ao meio pelo qual a mensagem será transmitida, na comunicação verbal o ar é o canal, o telefone, também é um canal de comunicação, dentre outros.

Segundo Jakobson (1987), a linguagem tem seis funções principais: a *Função referencial*, que é aquela que é transmitida do remetente ao destinatário e está centrada em transmitir

conhecimentos, como as notícias apresentadas em um canal de televisão; a *Função emotiva* que é a exteriorização da emoção do remetente ao destinatário, essa função está centrada no remetente, nessa função podemos perceber a emoção que o remetente transmite por meio da fala, seja pela entonação ou pelo emprego da palavras dentro da frase; a *Função conotativa*, essa função está diretamente ligada a propaganda, pois tem a função de influenciar o comportamento do destinatário, persuadir o público a comprar um produto; a *Função fática*, é ato de iniciar, prolongar ou terminar um ato de comunicação, como quando atendemos o telefone podemos dizer: alô, para iniciar a comunicação, essa função está centrada no canal; a *Função metalingüística*, é aquela que utiliza a linguagem para falar da própria linguagem e está centrada no código; e a última função é a *Função poética* que é a combinação dos elementos linguísticos e está centrada na mensagem.

Outras correntes estudaram a língua em uso, especialmente a Sociolinguística, que é uma área que estuda a língua em seu uso real pelos falantes, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística (CEZÁRIO; VOTRE, 2015).

A partir de 1964 o termo “Sociolinguística” se fixou, em um congresso organizado por William Bright, do qual participaram vários estudiosos, que tinham como objetivo estudar a relação entre linguagem e sociedade. Os trabalhos apresentados nesse congresso mostraram que a Sociolinguística deve descrever e analisar as variações linguísticas que ocorrem na sociedade. A proposta inicial era identificar quais fatores sociais influenciam na língua e à quais fatores a língua está relacionada. Então, a Sociolinguística estuda a relação entre língua e sociedade e a estrutura da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala (FREITAG; LIMA, 2010)

William Labov, em 1963, publica um estudo em que analisa a comunidade da Ilha de Martha’s Vineyard, Massachusetts/Estados Unidos, destacando o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação linguística, isto é, da diversidade linguística observada. Labov consegue evidenciar a relação entre fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico manifesto dos vineyardenses, mais concretamente, a pronúncia de determinados fones do inglês.

Em 1964, Labov realiza um estudo sobre a estratificação social do inglês em Nova York, a partir do qual fixa um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas – conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, de grande impacto na linguística contemporânea. (FREITAG; LIMA, 2010).

Na sequência, descreveremos alguns conceitos básicos da Sociolinguística Variacionista.

As Comunidades de Fala são a principal fonte de estudos da Sociolinguística. De acordo com Freitag e Lima (2010), elas não se caracterizam pelo fato de se construir por pessoas que falam igual, mas por pessoas que se relacionam por meio de redes comunicativas diversas e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras, constituindo uma norma linguística. Como, por exemplo, indivíduos que estabelecem uma relação linguística estrita, vão falar somente como se fala dentro daquela comunidade de fala específica. A cultura Hip Hop é um exemplo de comunidade de fala restrita, pois possuem uma maneira única de usar as formas linguísticas. Os indivíduos que moram numa determinada localização geográfica terão marcas típicas na fala daquela determinada região, não restringindo seus contatos linguísticos, pois se forem se relacionar com outra comunidade de fala, todos se entenderão sem trazer prejuízos para a comunicação entre eles.

Também encontramos na Sociolinguística o termo dialeto, que são as diferenças encontradas nos contextos de produções da linguagem, que podem se apresentar nos traços fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos da língua falada por determinado grupo de pessoas ou em determinada região. No dicionário Michaelis (2008), encontramos a seguinte definição de Dialeto: “di.a.le.to (*lat dialectu*) Modalidade regional de uma língua, caracterizada por certas peculiaridades fonéticas, gramaticais ou léxicas”. Sabemos que um dialeto não é somente peculiaridade de uma língua, mas um dialeto caracteriza uma região e seus falantes, pois o dialeto faz parte daquela comunidade de fala, sendo assim, compartilhado por todos os falantes inseridos nesse grupo específico.

Existem vários tipos de dialetos, alguns possuem mais prestígio que os outros, por exemplo, o dialeto caipira, que é diferenciado dos dialetos urbanos, tem como marca típica a pronúncia do /r/ retroflexo, que sofre grande preconceito linguístico, pois é um modo de falar diferente, mas que linguisticamente tem o mesmo valor estrutural e não é melhor nem pior que o dialeto de prestígio. O dialeto usado pode diferenciar geográfica e socialmente os indivíduos (FREITAG; LIMA, 2010).

O Idioleto é a maneira como cada indivíduo se porta com a sua língua, sua maneira individual de falar, pois nenhuma pessoa fala igual à outra, a fala é a identidade de uma pessoa, podendo assim ser diferenciada das demais pelo simples fato da maneira como se expressa, das pausas para a respiração, da entonação da sua voz, se fala mais rápido ou mais devagar, como se

porta em falas informais e em falas formais, por isso que em uma gravação telefônica a pessoa pode ser reconhecida pela análise de sua fala, pois uma das características únicas de uma pessoa é como ela se porta linguisticamente (FREITAG; LIMA, 2010).

Assim como o idioleto, o termo Sotaque também é utilizado nas definições sociolinguísticas, segundo Freitag e Lima (2010), a definição de sotaque é relacionada à pronúncia característica de um dado país, uma dada região, um dado indivíduo. Quando nos deparamos com uma pessoa que fala diferente de nós, dizemos que a pessoa tem sotaque, mas para a pessoa quem tem sotaque somos nós, então concluímos que as pessoas que falam diferente de nós têm sotaque. O sotaque compreende as características fonéticas do indivíduo, como falar devagar, rápido, entonando mais uma sílaba do que outra. No Brasil, temos vários exemplos de sotaque, como o carioca, o cearense, o baiano, o paranaense, cada um tem suas determinações fonológicas e podem ser diferenciados, assim que entram em contato com falantes de sotaques diferentes.

Encontramos também, os termos variável e variante que são utilizados nos estudos sociolinguísticos. Uma variável linguística é a existências de uma ou mais palavras para se dizer a mesma coisa. As variáveis são processos de mutações existentes nas línguas vivas, acontecem somente pela interação dos falantes, é um processo natural e muito importante, pois evidencia que a língua está viva e sendo falada, é um processo temporal e regional, pode começar a acontecer em certa região específica e com o tempo tomar grandes proporções e começar a ser usado por todos os falantes de uma mesma língua.

As variantes são expressões linguísticas dentro de determinado contexto que querem dizer a mesma coisa, que têm o mesmo sentido, é necessário duas ou mais variantes para se ter um processo de variação linguística. As variantes podem permanecer estáveis no sistema ou podem mudar ao longo do tempo, isso ocorre quando uma das variantes desaparece (FREITAG; LIMA, 2010)

1.2 - Variações Linguísticas

As variações podem ser: regional ou geográfica (diatópica), que são encontradas em certas regiões como a variação de “mandioca” e “macaxeira”, por exemplo, palavras que se referem a um mesmo alimento, mas que são usadas de formas diferentes nas regiões geográficas de nosso país. A variação regional também é caracterizada pelas escolhas lexicais dos falantes na utilização das

palavras para se dirigir a algo ou a alguma pessoa, podemos identificar a região que a pessoa vive pelas suas escolhas lexicais.

Segundo Aguilera (2015), o Paraná pode ser dividido em duas grandes áreas dialetais, uma área que abrange o litoral, Centro, Centro Oeste e Nordeste e outra área que vai do Norte pioneiro, ao Oeste e ao Sudoeste. De acordo com essa classificação, a pesquisa aqui realizada diz respeito à primeira área dialetal aqui descrita, que corresponde à região metropolitana de Curitiba.

A variação pode ser ainda estilística ou de registro (diafásica), dentro da língua padrão existem variações que querem dizer a mesma coisa, mas são usadas de forma diferente, pelo estilo próprio da pessoa se expressar ou escrever, como por exemplo, o uso expressão: sabe? entende? acho que, parece que, entre outras (FREITAG; LIMA, 2010).

Por suas escolhas, as pessoas possuem uma forma única de se expressar, assim, quando convivemos em determinado grupo, certamente iremos utilizar as mesmas escolhas lexicais, formando assim um tipo de variação (FREITAG; LIMA, 2010).

1.3 - Variação linguística na propaganda

As propagandas publicitárias podem nos trazer várias informações, pelas quais podemos ver para que público elas foram elaboradas, para qual classe social, pessoas com que nível de escolaridade, para qual faixa etária e para qual comunidade de fala específica a propaganda está direcionada, como relata De Souza (2012, p. 30) “Isso porque o texto publicitário busca estimular a interação com o público, objetivando o estabelecimento da empatia com ele”.

A propaganda não quer distanciar os consumidores de seu produto, e sim trazê-los para perto, querem criar uma proximidade, mostrar que estão próximas a ele, e que podem atender as suas necessidades, porque as entende e faz uso dos mesmos conceitos daquele determinado lugar ou público específico.

Para que essa proximidade de fato possa acontecer, De Souza (2012, p. 64) exemplifica que: “é necessário que a peça publicitária apresente texto em formato conhecido, que crie empatia e não leve o receptor a questionar o que está vendo, mas que envolva”. A propaganda deve estar de acordo com as variantes usadas pelo público, com que quer ter acesso, deve observar atentamente o que quer repassar aos consumidores, e de forma clara realizar a exposição do produto, para que possa ser bem entendido e aceito.

Se a empresa já estiver inserida na comunidade de fala específica, fica fácil evidenciar o que distingue aquela comunidade de fala das demais, podendo assim usar de forma adequada a variação, para demonstrar que a empresa realmente participa daquele meio social, como evidencia De Souza (2012, p. 65) “O texto publicitário reflete o falar do público para qual se dirige e sobre o qual atua, a fim de minimizar, o máximo possível, a distância (o estranhamento) entre eles.” Então, se a empresa quer de fato conquistar espaço em determinada comunidade, deve falar como as pessoas daquele lugar falam, deve se portar linguisticamente como elas. No caso da empresa aqui analisada, ela está inserida na mesma comunidade de fala que seus consumidores, portanto conhece as características do léxico da região em que está inserida.

1.4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A empresa Cini, que se tornou uma empresa tradicional do Estado do Paraná, começou sua história em 1892, quando seu fundador saiu da região da Toscana, na Itália, e veio participar da Colônia Cecília, na região de Palmeira- PR. Ezídio Cini chegou ao Brasil sozinho com 21 anos de idade, mas depois de dois anos casou-se com uma italiana da Colônia Cecília. Em 1894, Ezídio mudou-se para Curitiba e começou a produzir cerveja preta artesanal com a marca Águia em São José dos Pinhais (WILLY, 1996).

A empresa Cini foi fundada em 1904 em São José dos Pinhais. Ezídio faleceu quando seu filho Hugo Cini tinha apenas 13 anos de idade e, como era o filho mais velho, com 16 anos assumiu a empresa da família.

Em 1928, a fábrica foi transferida para Curitiba, mas com a necessidade de expansão da fábrica, em 2006, essa retorna às suas origens em São José dos Pinhais.

Atualmente a direção da fábrica não saiu da família e está nas mãos de Orlando Cini Júnior. Hoje são mais de cinquenta produtos produzidos pela empresa entre refrigerantes, mate, sucos e água.

As propagandas que analisamos são as destinadas à campanha publicitária de 2015, na qual o principal foco é apresentar que a empresa pertence à região de Curitiba há várias gerações.



Campanha publicitária realizada pela empresa CINI em 2015. Disponível em: <http://portaldapropaganda.com.br/noticias/516/conectando-geracoes-cini-lanca-grande-campanha-publicitaria/>. Acesso em: 10 Out 2017.



Campanha publicitária realizada pela empresa CINI em 2015. Disponível em: <http://portaldapropaganda.com.br/noticias/516/conectando-geracoes-cini-lanca-grande-campanha-publicitaria/>. Acesso em: 10 Out 2017.

Foram produzidos, em forma de cartazes, dois textos, um que se dirige ao público feminino e outro ao público masculino, em que constam as seguintes frases: “De mãe para guria desde

sempre”. e “De mãe para piá desde sempre”. Nos dois cartazes há, no canto inferior direito, a seguinte frase “O sabor daqui desde sempre”, em ambos os cartazes encontramos uma foto do refrigerante *pet* de framboesa, um dos sabores consagrados pela empresa e que remete à infância segundo Nilo Cini, que afirmou isso em uma entrevista dada à TV Band Curitiba em 04/10/2016 (WILLY, 1996).

Também encontramos nesses cartazes a expressão “guria” e “piá” que são palavras que designam, menina e menino respectivamente. A palavra “guria”, segundo o dicionário Michaelis (2008, p. 430), quer dizer: “gu.ri.a (de guri) 1 Feminino de guri. 2 Menina pequena. 3 Namorada, garota”. Podemos perceber na expressão: “De mãe para guria desde sempre”, que a palavra *guria* não significa o feminino de *guri*, pois a palavra correspondente utilizada para o masculino é *piá*. E sim designa uma menina pequena, aquela que é de uma família tradicional paranaense e se utiliza de toda a herança cultural e social de sua mãe.

Nesse mesmo dicionário não encontramos definição para a palavra “piá”, as informações que encontramos sobre essa palavra foram em um trabalho de Romano e Seabra (2014, p. 469):

Quanto ao vocábulo “piá”, os dois dicionários mais antigos da língua portuguesa, Bluteau (1728) e Silva (1813), e os dois dicionários de Cunha, um etimológico (1986) e um histórico sobre as palavras portuguesas de origem tupi (1999), não registram o verbete. Encontra-se em Nascentes (1966, p.578) que o item é de origem tupi, *pĩ’á*, e designa o “coração, estômago, entranhas, vetrecha, miúdos” e, por extensão, o “produto das entranhas”. De acordo com Houaiss e Villar (2001), o verbete refere-se ao menino indígena e, analogamente, é empregado para se referir ao menino mestiço de indígena com branco ou mesmo qualquer criança do sexo masculino. Ainda segundo o lexicógrafo, trata-se de um regionalismo de Santa Catarina e Rio Grande do Sul para designar o peão menor de idade que não é de raça branca (HOUAISS; VILLAR, 2001). Ferreira (2004) traz como um brasileirismo para designar o índio jovem ou mestiço jovem de branco com índio; pequeno caboclo. Nessa mesma entrada, remete o usuário ao verbete “menino”, tratando-se, pois, de um sinônimo. Em Santa Catarina e Rio Grande do Sul é uma variante usada para designar “qualquer menor que não é branco e trabalha como peão de estância” (FERREIRA, 2004), ou seja, a mesma acepção dada por Houaiss e Villar (2001).

Dentre todas as especificações da palavra “piá”, podemos verificar que nessa propaganda a utilização desta palavra é para designar um menino e que possui um modo diferenciado de uso dos demais Estados do Sul, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul, caracterizando uma forma exclusiva de utilização no Estado do Paraná, especificamente em Curitiba e na região metropolitana.

A identificação e o uso das expressões que caracterizam a região de Curitiba “guria” e “piá” ajudou a empresa a elaborar uma propaganda para atingir esse determinado público, como salienta Souza (2016, p. 82)

Nesse sentido, pode-se sugerir que a utilização da diversidade linguística por meio de inúmeras variações em propagandas funcionaria como uma forma de aproximação ao consumidor em sua linguagem cotidiana, buscando causar empatia, a partir da identificação dos consumidores com as propagandas.

Dessa maneira, expressando por meio da linguagem que essa empresa faz parte dessa comunidade de fala, os consumidores se identificam com a empresa causando empatia e continuam ou passam a utilizar essa marca, pois a empresa lhes é familiar e faz parte de seu círculo social. “Por essa razão, entende-se que o gênero discursivo propaganda, de um modo geral, pode contribuir com esses processos de identificação” (SOUZA, 2016, p. 83).

Pelas formas utilizadas “guria” e “piá” não se enquadrarem em nenhuma das especificações descritas ou por dicionários ou outros estudiosos, podemos dizer que a utilização dessas palavras no léxico dos falantes da região metropolitana de Curitiba caracteriza-se como uma variação regional ou diatópica, pois acontece de forma específica nessa região e se diferencia dos demais usos das mesmas palavras em regiões diferentes. A palavra “guria” não é utilizada como feminino de guri e sim como feminino de piá, que também não significa, nessa região, nem descendente de índios e nem peão antes dos dezoito anos, apenas é utilizado para designar menino. Fica evidente, portanto, que a escolha dessas formas lexicais por parte da empresa foi com o intuito de se diferenciar das demais empresas no mercado e se confirmar dentro dessa comunidade de fala, conquistando, dessa forma, mais consumidores para sua marca e mantendo os que já possui.

Nessa mesma campanha publicitária, foi vinculado em rede aberta de televisão um vídeo chamado de ¹“Cini Recordações”. O vídeo começa com uma família sentada à mesa na hora da refeição, conversando alegremente, com uma garrafa *pet* de refrigerante Cini framboesa em cima da mesa. Nessa mesa existem cinco pessoas sentadas, três mulheres e dois homens, o que podemos concluir que se trata de um casal, com um casal de filhos e uma mulher mais velha que pode ser descrita como avó das crianças. A menina que se encontra sentada à mesa tem um ar de tristeza,

¹ Disponível em: <https://youtu.be/Y4poP_cFvaU>. Acesso em: 10 Out 2017.

mexendo em sua comida, quando sua mãe percebe seu estado de espírito e a convida para sair da mesa e ir até uma espécie de porão, as duas se dirigem para esse local e a menina traz consigo um copo de refrigerante de framboesa.

Chegando ao local, a mãe pega de uma prateleira uma maleta e começa a mostrar objetos para a filha, que provavelmente fizeram parte de sua infância. O primeiro objeto a ser retirado da maleta é um maço de cartas, que a menina olha com cuidado, o segundo objeto é uma mola colorida de brinquedo, o terceiro são fitas K7 e o último objeto retirado da maleta é uma garrafa de vidro retornável, na cor âmbar, de Gasosa Cini framboesa. A reação da menina é de espanto, quando coloca o seu copo com refrigerante de framboesa ao lado da antiga embalagem do refrigerante Cini, que é uma garrafa de vidro na cor âmbar. Mãe e filha trocam olhares e se abraçam sorrindo, pela filha ter encontrado uma recordação da sua infância na infância da mãe. Nesse instante do vídeo aparece a seguinte frase: “Cini. O sabor daqui desde sempre”. O vídeo termina quando mãe e filha voltam para a mesa felizes, com toda a família à espera das duas.

Por meio das propagandas da campanha publicitária do ano de 2015, podemos perceber que a empresa Cini faz questão de demonstrar aos seus clientes que é uma empresa inserida na comunidade do centro-sul-litoral do Paraná com a constante repetição do termo: “O sabor daqui desde sempre”. Com isso a empresa quer demonstrar que sempre esteve presente nessa região que escolheu para a implantação da sua empresa e que não possui projetos de se retirar dessa região.

A empresa também faz questão de salientar que está presente na região há mais de uma geração comercializando seus produtos, assim como não deixou de ser uma empresa familiar, acredita na possibilidade de vendas pela persuasão, se referindo que o mesmo refrigerante que a mãe consumiu em sua infância, está presente ainda hoje na sociedade dos mais jovens. Com tantas ofertas de marcas diferenciadas no mercado, a empresa Cini apela para o tradicionalismo ainda presente em muitos lugares, principalmente nas famílias típicas do centro sul do Paraná, quando utiliza as expressões “De mãe para gurria desde sempre” e “De mãe para piá desde sempre” sugere a sua constância na região e seu tradicionalismo. E o faz com por meio das variantes “gurria” e “piá”, termos adotados pela comunidade de fala em que a empresa citada está inserida. Logo, a variação linguística é utilizada nas propagandas e no vídeo analisados como marca de identificação da empresa com o público e vice-versa.

1.5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar e analisar as variantes linguísticas utilizadas nas propagandas da empresa Cini, à luz da Sociolinguística Variacionista. Com a seleção das propagandas da empresa Cini e após realizarmos a descrição e análise, podemos concluir que esta empresa realmente conhece a maneira como seus consumidores se portam linguisticamente.

A empresa se utilizou das variantes utilizadas na região em que está inserida para designar menina e menino, no caso “Guria” e “Píá” para que o seu público-alvo criasse ou permanecesse com empatia com a empresa, como evidencia Souza (2016, p. 156):

Assim, cada propaganda busca a identificação social e a diferenciação em relação às outras, então, o que se vê ali não são possibilidades reais de interação, mas um trabalho especializado para alcançar seus objetivos: prender a atenção, buscar empatia do público e se diferenciar de outros produtos e empresas, para estimular o consumo do produto (ou produtos) anunciado.

Dessa forma, a Empresa Cini marca sua presença no mercado na região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná, e se diferencia das demais empresas concorrentes no mercado.

Constatamos, assim, que a linguagem utilizada nas propagandas não são neutras, são devidamente pensadas e elaboradas para atingir o público que se deseja. Se a empresa tiver conhecimentos das variantes linguísticas utilizadas na região em que deseja conquistar seus consumidores, o processo de aproximação realizado, por meio da linguagem, se tornará uma das maneiras de expansão da marca e permanência no mercado em que se deseja atuar. Pelas propagandas que foram analisadas, percebemos que a empresa Cini deseja salientar que a sua presença na região metropolitana de Curitiba é constante e por várias gerações, tornando-se, dessa forma, uma empresa típica da região/localidade e deixando ali sua marca estampada por meio das propagandas.

1.6 - REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. O Léxico paranaense: uma viagem pelas veredas rurais e pelos caminhos urbanos. In.: FAGUNDES, Edson Domingues; LOREGIAN-PENKAL, Loremi; MENON, Odete Pereira da Silva. (Orgs.). *O falar paranaense*. Curitiba: UTFPR, 2015.

BERTOLDI, Andreia. *Cini bebidas chega aos 108 anos de história. Folha de Londrina: 2012*. Disponível em: <http://www.folhadelondrina.com.br/economia/Cini-bebidas-chega-aos-108-anos-de-historia-822770.html>. Acesso em: 10 Out 2017.

CARTAZES. Disponível em: <http://portaldapropaganda.com.br/noticias/516/conectando-geracoes-cini-lanca-grande-campanha-publicitaria/>. Acesso em: 10 Out 2017.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

CINI Recordações. Disponível em: https://youtu.be/Y4poP_cFvaU. Acesso em: 10 out 2017.

COELHO, Izete Lehmkuhl. *Sociolinguística*. Florianópolis: UFSC, 2010.

DE SOUZA, Maurini. *A Trajetória do tratamento de segunda pessoa em textos publicitários durante o século XX: Um comparativo entre Brasil e Alemanha*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Curitiba: UFPR, 2012.

FREITAG, Raquel Meister Ko; LIMA, GERALDA de Oliveira Santos. *Sociolinguística*. São Cristovam: Universidade Federal de Sergipe, 2010.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1987.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Funções da Linguagem. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

MICHAELIS. *Dicionário Escolar Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

ROMANO, Valter Pereira; SEABRA, Rodrigo Duarte. *Menino, Guri ou Piá? Um Estudo Diatópico nas Regiões Centro-oeste, Sudeste e Sul a partir dos dados do Projeto Atlas Linguístico Do Brasil*. São Paulo: Alfa, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n2/1981-5794-alfa-58-02-00463.pdf>. Acesso em: 04 Nov 2017.

SOUZA, Andréia Cristina. *As vozes do mundo globalizado língua, discurso e poder em propagandas comerciais*. Tese Doutorado. Cascavel: Unioeste, 2016.

WILLE, José. Entrevista Nilo Cini. Disponível em: <http://www.jws.com.br/2016/10/parana->



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



[business-a-historia-da-hugo-cini-a-mais-antiga-fabrica-de-bebidas-do-brasil/](#). Acesso em: 10 Out 2017.

Agradecimentos

Agradeço a Prof^a. Dra. Loremi Loregian-Penkal, porque sem ela a realização deste trabalho não seria possível.

Eixo Temático: Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Línguas Adicionais: desdobramentos e perspectivas

Uma visão fractalizada das teorias de aquisição de segunda língua na prática de ensino de inglês como língua adicional

Ana Gabriela Ferreira Barbosa (UEPG)

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo interpretativista sobre a prática de ensino de inglês como uma língua adicional, com foco na aquisição de segunda língua (ASL) como um sistema adaptativo complexo (SAC). O trabalho mostra as reflexões de uma professora em pré-serviço sobre as teorias de ASL (TASLs) durante as atividades de Prática de Ensino Supervisionado do curso de graduação de Letras – Português/Inglês – da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. A parte teórica da pesquisa foi desenvolvida na universidade, enquanto a parte prática em uma escola pública de ensino médio da mesma cidade. Dessa forma, a pesquisa seguiu os seguintes procedimentos: 1º) a professora em pré-serviço estudou as principais TASL propostas por Paiva (2014) – behaviorismo, conexionismo, aculturação, gramática universal, *input*, interação, *output* e sociocultural; 2º) desenvolveu uma sequência didática (SD) prevendo as TASL que pudessem emergir em cada atividade; 3º) então ela refletiu sobre o surgimento delas (ou não) durante a sua prática de ensino. Os resultados apontaram diferenças entre as TASL esperados na SD daquelas observadas durante as aulas, o que significa que há uma ligação entre as TASL em ação e a interação com outros elementos do sistema de ASL, como por exemplo os alunos.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua; Sistema adaptativo complexo; Formação de professores

ABSTRACT

This paper presents an interpretive study about English as an additional language teaching practice focusing on second language acquisition (SLA) as a complex adaptive system (CAS). This analysis shows a prospective teacher's reflections on SLA theories (SLATs) during the Supervised English Teaching Practice activities of the undergraduate Language course – Portuguese/English – at the State University of Ponta Grossa, Parana, Brazil. The development of the theoretical part of the research occurred at the university whereas the practical part of the investigation took place at a public high school in the same city. Therefore, the research arose following the subsequent procedures: 1) the pre-service teacher studied the main SLATs highlighted by Paiva (2014) – behaviorism, connectionism, acculturation, universal grammar, input, interaction, output and sociocultural; 2) she developed a didactic sequence (DS) predicting the emergence of the SLATs on each activity she planned on her DS; 3) Then, she reflected about the SLATs appearance (or not) during her teaching practice. The results pointed out differences between the SLATs expected in the DS from those observed during her classes, which means that there is a link between the SLATs in action and their interaction with other elements of the SLA system, such as the students.

Keywords: Second language acquisition; Complex adaptive system; Teacher education.

1 - INTRODUÇÃO

De acordo com Ellis (2009, p. 135), a aquisição de segunda língua (ASL)¹ é uma disciplina nova que procura explicar como os alunos adquirem uma segunda língua (L2)². A autora argumenta que a ASL: 1) “tornou-se um campo de estudo autônomo, baseado em disciplinas como linguística, psicologia, sociologia e educação³” (p. 135).

Larsen-Fremann (1997) e Paiva (2011) definem o processo de ASL como um sistema adaptativo complexo (SAC) pois,

A língua está em evolução assim como está a ASL e qualquer alteração em um subsistema pode afetar outros elementos da rede. A ASL se desenvolve através da interação dinâmica e constante entre os subsistemas, alternando momentos de estabilidade com momentos de turbulência. Como os sistemas complexos estão em constante movimento, depois do caos – aqui entendido como o momento ideal para a aprendizagem – uma nova ordem surge, não como um produto final estático, mas como um processo, ou seja, como algo em constante evolução. Os sistemas complexos são também adaptáveis e como tal a ASL exibe uma habilidade inerente para se adaptar a diferentes condições presentes em ambos os ambientes, interno e externo. (PAIVA, 2011, p. 5)

Paiva (2005) compartilha da visão de ASL como um SAC e, para a autora, aprender uma língua não é um processo linear, por isso é impossível considerá-lo um procedimento previsível (como acontece em algumas TASL). Da mesma forma, diferenças mínimas em processos de aprendizagem distintos podem levar a resultados muito divergentes, como retratado a seguir:

Estímulos pequenos podem levar a consequências dramáticas. Isso é frequentemente caracterizado como feito borboleta: uma borboleta bate as asas na floresta amazônica, e põe em movimento acontecimentos que levam a uma tempestade em Chicago. Na próxima vez a borboleta bate as asas, entretanto, não acontece nenhuma consequência meteorológica. (LEWIN, 1994 apud PAIVA, 2005, p. 26)

No que diz respeito ao processo de ASL, Larsen-Freeman & Long (1991) destacaram que existe mais de 40 teorias de ASL (TASL), sendo cada uma dessas TASL concentradas em

¹ Na perspectiva da teoria da complexidade prefere-se o termo desenvolvimento à aquisição de língua, pois Larsen-Freeman (2011) afirma que a metáfora do desenvolvimento é mais apropriada à da aquisição uma vez que “sistemas abertos nunca são totalmente adquiridos” (p.54). Dessa forma, ao longo desse trabalho os termos desenvolvimento e aquisição serão usados como sinônimos, devido ao uso já fortalecido do termo aquisição na Linguística Aplicada.

² Nesse trabalho não fazemos distinção entre os termos segunda língua, língua adicional ou língua estrangeira.

³ Essa e outras traduções do artigo são de responsabilidade da autora.

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

determinar aspectos de um mesmo processo. Dessa forma, os autores dividem essas TASL em três grandes grupos: as ambientalistas, as quais acreditam que a educação e a experiência é que levam à ASL; as nativistas, que pregam que a aptidão biológica é que induz à ASL; e as interacionistas, que enxergam a língua(gem) como um ato social que é manifestado a partir da interação com o meio. (PAIVA, 2012)

Com base nos apontamentos acima, esse trabalho apresenta um estudo sobre a emergência das TASL pautadas como as mais importantes por Paiva (2014) – behaviorismo, conexionismo, aculturação (ambientalistas); gramática universal e *input* (inatistas); *output*, interação e sociocultural (interacionistas) – durante a docência de uma professora em pré-serviço (PPS) ministrando oito aulas de inglês como língua adicional (LA) em contraste com aquelas previamente elencadas pela PPS ao preparar a sequência didática (SD) prevendo quais TASL emergiriam para cada atividade planejada.

A partir da reflexão entre as TASL previstas na SD e aquelas que emergiram durante as aulas, é possível entender a importância para os professores de LA em terem uma perspectiva de como reconhecer e possibilitar o uso dessas TASL em suas aulas, de modo que isso aumentaria a consciência de uma suposta lacuna entre o conhecimento teórico e a prática real de ensino.

Esse estudo fez parte das atividades da disciplina de Prática de Ensino Supervisionado (PES) do curso de graduação em Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo que essa é uma disciplina obrigatória que os professores em pré-formação realizam no último ano do curso. Essencialmente, o primeiro passo do professor em formação é observar várias aulas de inglês em uma escola primária ou secundária (pública ou privada) e, concomitantemente, estudar princípios teóricos sobre ensino e aprendizagem de LA para refletir sobre suas ações (e se preparar) como professores de inglês.

Depois disso, os alunos de graduação devem escolher uma das salas de aula que observaram, preparar algumas aulas de inglês e ensiná-las sob a supervisão do professor da PES e da professora de inglês responsável pela sala de aula escolhida. Por isso, a parte teórica dessa pesquisa e o desenvolvimento da SD aconteceram na universidade, no primeiro semestre de 2017, enquanto o ensino e a reflexão das oito aulas discutidas aqui ocorreram em uma escola pública durante o segundo semestre de 2017.

Para desenvolver essa pesquisa, primeiro a PPS estudou as TASL destacadas acima. Depois, ela projetou uma SD de quatro módulos e oito lições, com previsões de quais TASL

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

emergiriam a partir de cada atividade proposta. Então, ela ministrou as oito aulas de inglês como LA em uma turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Ao ministrar essas aulas, a PPS refletiu sobre quais TASL de fato emergiram durante as aulas – para conseguir fazer essa reflexão, a PPS contou com a ajuda de um diário de pesquisa, no qual ela fazia anotações (ao final de cada aula) sobre como foi a resposta dos alunos à cada atividade trabalhada e, conseqüentemente, quais TASL ela conseguiu vislumbrar a partir dessas respostas.

2- AS PRINCIPAIS TEORIAS DE ASL

Segundo Paiva (2005), nenhuma TASL por si só inclui todos os processos e fatores envolvidos na ASL, pois, segundo a autora, muitas TASL “focam diferentes aspectos do fenômeno [de ASL] com ênfase nos aspectos mentais ou sociais dos processos de aprendizagem” Paiva (2014, p. 112). Por isso, a autora enfatiza que as TASL têm visões fragmentadas do sistema de ASL. Além disso, ela destaca que os aprendizes de LA diferem uns dos outros em idade, situação social e cultura, entre outros fatores, o que torna impossível prever o processo de ASL.

Nesse sentido, a ASL não é um processo previsível e linear. De fato, é um fenômeno interativo, não linear, auto organizável e interativo e que é definido como um sistema adaptativo complexo (SAC). Paiva (2014, p. 148) argumenta que é “possível conciliar as principais teorias que disputam a primazia na explicação do fenômeno da aquisição da linguagem”. Nessa linha, é possível dizer que cada uma das TASL explica um elemento do mesmo fenômeno e esses elementos estão inter-relacionados com os demais.

Em seguida, delineamos brevemente as principais TASL utilizadas para apoiar as reflexões desse trabalho – behaviorismo, connexionismo, aculturação (ambientalistas), gramática universal e *input* (inatistas); *output*, interação e sociocultural (interacionistas).

No grupo das teorias ambientalistas, o behaviorismo prega que a aprendizagem acontece por meio de hábitos automáticos, a repetição é necessária para adquirir o comportamento através de “estímulos do ambiente e respostas do aprendiz, ignorando a existência de qualquer mecanismo interno de aquisição da linguagem” (PAIVA, 2012, p. 9). Enquanto isso, a hipótese da aculturação delineia que “os alunos terão mais sucesso na ASL se as distâncias sociais e psicológicas entre eles e os falantes de segunda língua forem menores” (PAIVA, 2012, p. 12), de forma que a integração social do aprendiz com o grupo da língua em

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

desenvolvimento o torna apto a adquirir a nova língua. Por fim, o conexionismo prevê que "o processamento e a repetição de experiências levam ao fortalecimento das conexões neurais" (PAIVA, 2012, p. 20), pois existem vários processos paralelos distribuindo conhecimento através de interconexões e criando ligações entre as áreas de conhecimento, sendo possível relacioná-las e associá-las. (PAIVA, 2012)

As teorias que representam o grupo das inatistas são o *input* e a gramática universal (GU). Por um lado, a teoria do *input* vê a ASL como um processo linear e previsível que acontece por meio de estímulos sutis que envolvem os indivíduos diariamente, tais como músicas e programas de TV (PAIVA, 2012). Por outro lado, GU segue os preceitos de Chomsky, o qual acredita que "os seres humanos são biologicamente dotados de uma faculdade de linguagem, responsável pelo estágio inicial do desenvolvimento da linguagem – a gramática universal" (PAIVA, 2012, p. 10).

Por fim, as teorias interacionistas são o *output*, a interação e a sociocultural. A hipótese do *output* considera que o *input* compreensível de Krashen não é suficiente para que um indivíduo adquira uma LA, de modo que, para Swain, o *output* também é necessário para a ASL. Por isso, a autora defende que *input* e *output* são aliados no processo de ASL. Enquanto isso, na hipótese da interação, Hatch defende que o aprendiz é compelido a falar usando a língua em desenvolvimento e as estruturas linguísticas são construídas com o passar do tempo pois, "primeiro aprendemos a falar para interagir verbalmente, e as estruturas linguísticas seriam adquiridas nesse processo" (PAIVA, 2012, p. 15). Finalmente, a teoria sociocultural baseia-se na premissa de Vygotsky de que "a aquisição da linguagem é um processo socialmente mediado" (PAIVA, 2012, p. 17), de modo que a ASL acontece a partir de dois conceitos. O primeiro é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é uma metáfora que representa a distância entre o que o aprendiz pode fazer sozinho e o nível que ele alcançaria com a ajuda de alguém que tem mais experiência com a língua. O segundo é o andaime, que significa a ajuda que o aluno recebe durante o processo de ASL, que lhe permite realizar uma tarefa que (provavelmente) ele / ela não seria capaz de executar sozinho.

3- PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este estudo enfatizou a prática de ensino inglês como LA a partir da perspectiva do processo de ASL como um SAC. O objetivo principal era estimular uma professora em pré-serviço (PPS) a refletir sobre (1) as TASL que ela elegeu ao preparar uma sequência didática

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

(SD) produzida por ela (para ministrar oito aulas de inglês como LA em uma escola pública); e (2) as TASL que ela observaria emergir durante o processo de ensino.

Para que esta pesquisa interpretativista acontecesse, a PPS estudou as oito principais TASL enfatizadas na seção 2. Depois disso, ela desenvolveu uma SD de quatro módulos, cada módulo contendo duas lições e focando uma habilidade da língua (*listening, reading, writing e speaking*). Quando a PPS estava preparando a SD, ela previu quais TASL poderiam emergir durante as atividades. Em seguida, ela ministrou as oito aulas e manteve um diário de pesquisa para, após cada lição, tomar notas do que aconteceu durante as aulas. Finalmente, depois de lecionar as oito aulas, a PPS refletiu sobre as TASL previstas na SD e aquelas observadas por ela na sala de aula (seção 4).

Por isso, a metodologia desta pesquisa baseia-se no paradigma interpretativista de natureza qualitativa, pois, como afirma Bortoni-Ricardo (2008), é impossível observar o mundo separando-o do contexto a que ele pertence e “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, porque ele (ou ela) não é um repórter passivo, mas um agente ativo” (p. 32).

Nesse sentido, segundo Orikowski & Baroudi (1991, p. 5) afirmam que

As pessoas criam e associam seus próprios significados subjetivos e intersubjetivos à medida que interagem com o mundo ao seu redor. Pesquisadores interpretativistas, portanto, tentam entender os fenômenos através do acesso aos significados que os participantes atribuem a eles. (...) Os estudos interpretativistas rejeitam a possibilidade de um relato “objetivo” ou “factual” de eventos e situações, buscando, em vez disso, uma compreensão relativista, embora compartilhada, dos fenômenos.

Assim, a pesquisa interpretativista fornece acesso indireto aos fatos da pesquisa “através da interpretação dos vários significados que a constituem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331); isto é, enfatiza que a visão particular do pesquisador contribui para uma generalização que é construída intersubjetivamente.

4- DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma SD, como é utilizada neste trabalho, corresponde ao conceito de “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma dada prática de linguagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 51), geralmente organizados com atividades

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

em ordem para produzir um discurso específico de gênero oral e / ou escrito.

A SD elaborada para o desenvolvimento desse trabalho consiste em quatro módulos, oito lições e doze atividades: as aulas foram divididas em quatro módulos de duas lições e três atividades (antes, durante e depois). O tema da SD foi a campanha publicitária australiana *Dumb ways to die (Metro Trains)*, com foco na produção do gênero oral e escrito de propaganda. A abordagem escolhida para ministrar as aulas foi o Inglês para Fins Específicos (ESP), enfatizando uma habilidade de linguagem (*listening, reading, writing e speaking*) em cada módulo.

A decisão de escolher o ESP foi porque o objetivo da PPS era ensinar estratégias de aprendizagem (SANTOS, 2012), a fim de dar a oportunidade aos alunos do ensino médio de lidar com as quatro habilidades da língua inglesa (*listening, reading, writing e speaking*) durante as oito aulas ministradas.

O objetivo da PPS era analisar as TASL emergentes durante as atividades e, por isso, ao preparar a SD ela listou as TASL que ela achava que surgiriam em cada atividade planejada para que depois, com base nas anotações de seu diário de pesquisa, a PPS pudesse analisar as diferenças entre as TASL que ela esperava que fossem emergir e as que ela notou que emergiram em sala de aula, com base nas respostas dos alunos às atividades propostas.

5- ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÃO

Como mencionado, as aulas foram ministradas em uma escola pública no município de Ponta Grossa e essa atividade faz parte da disciplina de Prática de Ensino Supervisionado (PES) do curso de graduação em Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Durante essa experiência, como enfatizado, a PPS usou um diário de pesquisa para anotar, após cada uma das aulas, o que aconteceu durante a aplicação da SD. Ter esse diário foi útil porque a PPS pôde comparar as previsões da SD com as reações dos alunos a elas, bem como situações imprevisíveis que a sala de aula (um SAC) apresentou.

Por isso, a discussão desse trabalho baseia-se na crença de que a ASL é um SAC (PAIVA 2005, 2014). Da mesma forma, esta investigação considera ambos sala de aula e alunos como organismos vivos, sendo cada um desses elementos um SAC (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008; BORGES & PAIVA, 2011). Além disso, o estudo baseou-se no pressuposto de que os professores (também considerados um CAS) precisam saber como identificar e considerar as TASL que emergem na sala de aula em ação, a fim de energizar os diferentes

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

sistemas de aprendizagem dos alunos.

A partir de agora, há *insights* extraídos do diário de pesquisa que a PPS manteve, relacionados a cada um dos quatro módulos (M1 – M4), especificando o que aconteceu em algumas atividades (A1 – A12). A partir do próximo parágrafo, é possível ver as reflexões pessoais da PPS – de acordo com o que ela escreveu em seu diário – ao colocar em prática cada módulo planejado na SD.

No Módulo 1 (aulas 1 e 2), o *listening* era a habilidade em foco e o recurso usado para esse módulo foi a propaganda sobre segurança nos meios de transporte, *Dumb ways to die*. As TASL previstas pela PPS foram: conexionismo, *input* e interação. No início da primeira aula, a PPS escreveu a palavra *advertisement* no quadro e a ideia era promover um *brainstorming* (A1), onde os alunos seriam capazes de dizer tudo o que lembrassem sobre essa palavra. No entanto, nenhum deles sabia o significado da palavra e, conseqüentemente, a PPS teve que a traduzir, impedindo o *brainstorming* – que deveria acontecer com a estratégia de aprendizagem (EA) *fazer perguntas antes de ouvir* – de acontecer. Mesmo após a tradução, os alunos não conseguiram realizar a atividade, sendo possível afirmar que o conexionismo não emergiu. Ao longo da A2, quando a PPS estava trabalhando com a EA *focando em palavras-chave e informações específicas*, houve um problema com o termo *key word*, os alunos sabiam o significado da palavra mas não conseguiam pronunciá-la e, devido a essa imprevisibilidade, foi possível observar uma característica do behaviorismo (teoria a qual a PPS não havia previsto), pois foi necessário que a PPS escrevesse a palavra no quadro, lesse em voz alta e pedisse aos alunos que a repetisse depois dela para que pudessem pronunciá-la. Posteriormente, os alunos receberam *input* através do vídeo *Dumb ways to die* e praticaram as duas EA planejadas para a A2. Depois de assistirem o vídeo, a PPS fez algumas perguntas indagando se eles conheciam a propaganda e se eles conseguiram compreendê-la e os alunos conseguiram interagir com todo o grupo durante A3 e a PPS conseguiu observar características de outra TASL que ela não havia previsto no preparo da SD, a sociocultural.

Na segunda aula do M1, os alunos foram divididos em pares e, cada par, receberia os versos embaralhados da letra da propaganda *Dumb ways to die* para que, ao assistir a propaganda três vezes, os alunos deveriam ser capazes de desembaralhar a letra da música e montar os versos na ordem certa. No entanto, a professora responsável (PR) pela disciplina de inglês no colégio pediu que a PPS mudasse a abordagem do exercício: ela sugeriu que, a PPS projetasse a propaganda uma única vez, pausando o vídeo após cada verso da música e então

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

eles assistiriam o vídeo mais uma vez e acompanhariam a letra. No entanto, essa modificação na abordagem não permitiu a negociação de significado que os alunos deveriam fazer (como se espera que surja no modelo de interação do SLA) ao tentar entender os versos.

No segundo módulo (M2) o *reading* era a habilidade em foco e as TASL elencadas previamente foram conexãoismo, *input* e interação. A aula começou com a A4 e os alunos puderam fazer algumas *previsões sobre o texto* (EA) *Introdução aos meios de comunicação de massa / publicidade*, uma vez que se lembraram do tema da aula anterior. Quando a atividade de leitura (A5) começou, foi possível verificar como os alunos eram dependentes da tradução, pois, quando deveriam usar o *skimming* (EA) para a compreensão geral, eles começaram a fazer muitas perguntas sobre vocabulário e a dizer em sua língua nativa que não sabiam nenhuma palavra em inglês. Neste momento, a PPS se perguntou se o *input* fornecido pelo texto não era totalmente compreensível para eles, ou se eles estavam apenas sendo *preguiçosos*. Depois, enquanto os alunos usavam o *scanning* (EA) para uma compreensão profunda do texto, um deles levantou uma questão sobre a palavra *salesmanship*. O estudante perguntou se a palavra significava que o homem era um vendedor de barcos. Então, a PPS explicou que o sufixo *ship* em inglês forma substantivos a partir de outros substantivos como em *friendship* e *partnership*. Quando a PPS terminou a explicação, ela ouviu a expressão *Ahhh!*, o que pode ser o resultado da associação que o aluno fez. Em outras palavras, a PPS observou uma característica do conexãoismo naquela situação, bem como outra TASL não prevista, a sociocultural, porque houve mediação entre a PPS e o aluno.

O objetivo do terceiro módulo (M3) era o *writing* e, ao planejar essa aula, as TASL previstas foram o conexãoismo, o *input*, o *output* e a sociocultural. A PPS esperava que, ao final deste módulo, os alunos seriam capazes de, em pares, produzir uma propaganda sobre segurança nos meios de transporte. Dessa forma, para ajudá-los, a PPS forneceu *input* através de alguns anúncios que os alunos assistiram em sala de aula (A7). A ideia era que o *input* e o conexãoismo emergissem, já que os alunos deveriam relacionar o tema aos exemplos de propaganda propiciados pela PPS e ao seu conhecimento prévio sobre ele. Durante a A8, os alunos produziram suas ideias, mas, algumas duplas não entenderam a proposta da A7 e o resultado foi que produziram histórias, escreveram apenas uma frase ou desenharam algo relacionado ao tema. Refletindo sobre isso, a PPS concluiu que o modelo conexionista e a hipótese do *input* não emergiram como esperado. Por um lado, os estudantes deveriam fazer a atividade conectando os aspectos publicitários que estudaram nas aulas anteriores; por outro

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

lado, o *input* disponível não foi tão compreensível quanto a PPS achou que seria, porque apenas algumas duplas realizaram a A8 corretamente. No entanto, a PPS acredita que a tanto a TASL sociocultural quanto o *output* emergiram amplamente, como ela havia previsto.

Na segunda aula do M3, a PPS realizou um leilão para a correção das atividades dos alunos: cada dupla recebeu uma placa de leilão e, conforme a PPS projetava sentenças extraídas das produções deles, eles deveriam dar lances apenas nas sentenças gramaticais e estruturalmente corretas e corrigir oralmente as sentenças erradas. A atividade foi produtiva e a PPS observou que a correção foi ótima, pois os alunos conseguiram perceber os erros e corrigi-los. O *output* emergiu nessa atividade, assim como a PPS havia previsto, pois os alunos entenderam que era uma correção, mas não se sentiram mal com isso. Na verdade, eles usaram a oportunidade para aprender inglês através de seus erros e tiveram a chance de se comunicar em inglês ao corrigir as sentenças erradas. Após o leilão, a PPS devolveu a primeira versão das propagandas e as duplas fizeram as correções necessárias, de modo que a segunda versão foi muito melhor porque todos seguiram o objetivo da atividade e atentaram-se ao uso do inglês.

O propósito do quarto módulo (M4) era priorizar o *speaking* e, para isso, a PPS previu que as seguintes TASL surgiriam: behaviorismo, conexiõismo, *output* e sociocultural. Na primeira aula do módulo os pares deveriam adaptar as propagandas que fizeram durante o M3 para um vídeo (onde eles não necessariamente precisariam aparecer – poderiam usar animações – mas deveria ser a voz deles a narrar o vídeo). Para realizar essa atividade, o conexiõismo emergiu, pois, os alunos conseguiram fazer conexões sobre o gênero propaganda (que estava sendo trabalhado desde a primeira aula da SD), assim como a TASL sociocultural e o *output* emergiram durante a elaboração do vídeo. Os alunos ficaram muito empolgados com a tarefa de produzir uma propaganda em vídeo e ideias muito interessantes surgiram durante a aula, o que torna possível afirmar que a teoria sociocultural e o *output* de fato emergiram como planejado, uma vez que os pares discutiram e planejaram os anúncios. No entanto, a PR interferiu e mudou a atividade: originalmente, os alunos deveriam pensar sobre a produção da propaganda em sala de aula, pedindo a ajuda da PPS quando necessário. Inclusive, no caso de dificuldades com a pronúncia, a PPS previu que o behaviorismo emergiria, pois, alguma repetição de pronúncia seria necessária e isso foi de fato o que aconteceu, de modo que a PPS teve que escrever algumas palavras no quadro, dizê-las em voz alta e pedir a todos que repetissem as palavras. Após estes passos, os pares deveriam gravar a propaganda em casa, carregar o vídeo no YouTube, entregar o vídeo em um *flashdrive* ou enviá-lo por e-mail para a

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

PPS para que todos pudessem assistir aos vídeos na última aula da SD. Porém, a PR disse que a atividade seria modificada e que, para a próxima aula, os alunos deveriam apenas *levar a ideia pronta*, não um vídeo, de modo que a proposta deixaria de ser para criar uma propaganda sobre segurança nos meios de transporte e passaria a ser a produção de *uma frase simples*. Essa imprevisibilidade frustrou o projeto da PPS de ter propagandas criativas no final da SD.

Ainda assim, na última aula três duplas haviam realizado a tarefa e levaram sua produção para compartilhar com a turma. No entanto, para finalizar a SD, a PPS solicitou aos pares que só levaram uma frase que apresentassem suas ideias à turma e contassem como chegaram a ela (tentando falar o máximo de inglês possível), uma vez que o objetivo da atividade era fazer uma propaganda oral e não um simples vídeo em que liam uma frase mecanicamente. Consequentemente, a TASL da interação surgiu nesse momento, assim como havia sido prevista na SD (embora a atividade tenha sido um pouco modificada).

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como enfatiza Ellis (2009), o estudo das TASL é muito importante na formação de professores de línguas, pois o reconhecimento do processo de ASL como SAC é necessário porque, como afirma Paiva (2005), nenhuma TASL inclui todos os processos e fatores envolvidos na ASL. Na verdade, ela destaca que esses modelos (isoladamente) têm visões fragmentadas do sistema ASL e que, separados, não dão conta do processo de ASL.

Por essa razão, ao considerar a ASL um SAC, os professores devem estar cientes de que as TASL (mesmo aquelas que parecem incompatíveis entre si) são elementos constituintes do sistema de ASL. E, por isso, é dever do professor estar familiarizado com essas TASL para que ele seja capaz de identificá-las em sala de aula, e como lidar com eles ao enfrentar eventos imprevisíveis em sala de aula, como aconteceu durante a prática docente do PST.

Nesse sentido, o professor de LA deve aprender como lidar com situações de sala de aula, sendo o dinamizador que a sala de aula, os alunos e o processo de ASL – cada um desses elementos um SAC – necessitam para que, dessa forma, consiga tirar maior proveito de eventos imprevisíveis. De fato, é papel do professor permitir que cada uma dessas mutabilidades se torne uma possibilidade de aprendizado. (BORGES, 2015, p. 141)

Em relação ao que foi discutido acima, este estudo interpretativo de curto prazo revelou essencialmente um caminho válido “para incorporar a ASL em um curso de formação de professores” (ELLIS 2009, p. 135). Também forneceu uma maneira compreensível de como

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

incorporar a ASL como um SAC no desenvolvimento de professores de idioma em pré-serviço.

Por fim, o papel do professor como dinamizador da sala de aula tornou-se evidente na prática de ensino de inglês como língua adicional, porque a PPS foi capaz de adaptar suas ações para atender às necessidades imediatas dos alunos e isso foi possível porque ela identificou as TASL que surgiram durante a aula e soube lidar com elas (e com as imprevisibilidades que as fizeram emergir).

REREFÊNCIAS

BORGES, E. F. do V. Complexity approach to language teaching and learning: moving from theory to potential practice. In: Gitsaki, C. & Alexiou, T. (Eds) **Current Issues in Second/Foreign Language Teaching and Teacher Development: Research and Practice**. Newcastle Upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing. p.140 – 163, 2015.

BORGES, E. F. do V., & PAIVA, V. L. M. de O. **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, p. 337 – 356, 2011.

BORTONI-RICARDO, M. S. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 135 páginas, 2008.

DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Dolz, J., & Schneuwly, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trans. Roxane Rojo R., Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 41 – 70, 2004.

Dumb ways to die. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IJNR2EpS0jw&t=7s>, 2004. Acessado em 20 de abril de 2017.

ELLIS, R. Second Language Acquisition and teacher education. In: Burns, A., & Richards, J. C. **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. Cambridge University Press, 325 páginas, 2009.

Introduction to mass / media advertising. Disponível em https://en.wikibooks.org/wiki/Introduction_to_Mass_Media/Advertising, 2016. Acessado em 20 de abril de 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/Complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics, v. 18, n. 2, p. 141 – 165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D., & CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 287 páginas, 2008.

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

LARSEN-FREEMAN; D. A complexity theory approach to second language development/ acquisition. In: ATKINSON, D. (Ed.) **Alternative approaches to second language acquisition**. London: Routledge, p. 48-72, 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. *D.E.L.T.A.*, vol. 10(2), p. 329 – 338, 1994.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 200 páginas, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. **Main Second Language acquisition theories: from structuralism to complexity**. *Revista Contexturas*, n. 23, p. 112 – 124, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. Como se aprende outra língua. In: **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**, p. 8 – 23, 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: Murray, G.; Gao, X.; Lamb, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, p. 57 – 72, 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. Modelo Fractal de aquisição de línguas. In: Bruno, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, p. 23 – 36, 2005.

SANTOS, D. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias**. Barueri/SP: DISAL, 344 páginas, 2012.

Eixo Temático: Enunciação, texto e discurso: desdobramentos e perspectivas

Ben, cantado: O processo do cantar e contar poético nostálgico na canção de Rubel

Erika Larissa Santos Sousa (UTFPR)

Poliana Fonseca Opolinski (UTFPR)

Orientadora: Ana Paula Pinheiro da Silveira (UTFPR)

Orientador: Gustavo Nishida (UTFPR)

Resumo

A recepção e produção de texto foram alteradas na contemporaneidade pelo advento tecnológico: multimodalidade e multissemióticas são utilizadas na construção de sentido de textos. Ancorando-se no conceito de multiletramento (BARTON, LEE, 2015), esta pesquisa elege como objeto o clipe “Ben”, canção do primeiro álbum do Rubel, “*Pearl*”, de 2013. A análise baseada nos estudos do gênero canção, bem como da análise do texto visual (TEIXEIRA, 2009) demonstram como os textos se sincretizam para exprimir como o tom nostálgico é assegurado pelas escolhas imagéticas e sonoras.

Palavras-chave: Multiletramento; gênero canção; clipe;

1. INTRODUÇÃO

A análise e interpretação textual nos dias de hoje competem novas habilidades com a diversidade de recursos usados, os quais foram propiciados pelo advento tecnológico. Antes a linguagem verbal predominava enquanto a não-verbal era pouco utilizada. Essa realidade mudou com inovações gráficas, audiovisuais, fotográficas, editoriais, entre outras. Assim, outros recursos como imagens, ilustrações, animações, músicas, sons, cores e texturas são utilizados na construção de sentido de textos a todo instante.

A implicação que essas novas formas de linguagem tem na análise textual é que a compreensão se torna mais complexa (DIONÍSIO, 2013) pela multimodalidade presente. Isso se deve ao fato que há vários pontos a serem analisados isoladamente mas também relacionando ao todo, como aponta Teixeira (2009):

A investigação pode examinar a qualidade própria de cada unidade ou grandeza, mas deve analisar, fundamentalmente, a estratégia enunciativa que sincretiza as linguagens numa unidade formal de sentido (TEIXEIRA, 2009, p. 58).

Assim, novas habilidades se tornam necessárias para a compreensão textual as quais devem ser desenvolvidas como uma espécie de letramento. Mesmo que a tecnologia seja constante em nossas vidas, é possível que não saibamos utilizar nem compreender a multiplicidade de recursos dispostos num texto, por mais que o ato de ler e escrever tenham se tornado contínuos com a utilização das redes e com a linguagem online.

Nesta mesma linha, Barton e Lee (2015) discorrem sobre a multimodalidade como ferramenta de posicionamento:

A multimodalidade é investigada como um dos recursos para a tomada de posição. Esse posicionamento se refere às posturas que as pessoas assumem e expressam mediante formas particulares de linguagem e outros recursos (BARTON, LEE, 2015, p. 33).

Dessa forma, compreende-se que há uma intenção com cada forma de linguagem pois essas aderem sentido à obra no geral, não podendo nenhuma parte ser deixada de lado porque compromete a interpretação. Por essa razão, no objeto analisado neste artigo, que é o videoclipe “Ben” do cantor Rubel, será considerada a música, a letra poética e designer de jogo presente no clipe.

A proposta de análise desse objeto foge do nível canônico trabalhado em sala de aula e isso não deve ser visto como um problema, uma vez que habilidades de compreensão e interpretação serão desenvolvidas no aluno. Piaget defende o estabelecimento de estruturas na mente do aprendiz, que o tornam capaz de outros entendimentos, revogando a ideia de que o professor é a figura que transpassa um conteúdo e o aluno replica-o.

Além disso, é necessário que o aluno perceba e sistematize um modo de ver cada texto. Segundo Vigotski, a construção do humano se dá não pelo nascimento, mas sim através da socialização - desenvolvimento real - e da percepção da cultura - desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real diz respeito ao que o indivíduo consegue solucionar por si, já o desenvolvimento potencial está relacionado ao que precisa de mediação para alcançar o desenvolvimento real a posteriori.

Em função disso, a escola tem por obrigação orientar e produzir o potencial do indivíduo naquilo que ele não está apto a aprender sozinho para contribuir em sua formação sócio histórica. O

que não significa que se aprende apenas na escola, mas é notório que esse ambiente é privilegiado na mediação do processo de ‘humanização’.

No caso do objeto que estamos analisando, servirá de auxiliador para provocar nos alunos a sistematização do seu entendimento de diferentes conteúdos: as possibilidades criadas no narrar; linguagem poética em geral; percepção básica de músicas e jogos como um processo envolvido pelo social; e, por fim deverão ser capazes também de inferir análises imagéticas a outros objetos que estarão presentes na sua vida escolar e individual.

2. ANÁLISE DO OBJETO

Rubel em seu clipe “Ben”, realiza através de diferentes linguagens - letra, imagem, sonoridade e intertextualidade com o videogame - uma narrativa dotada de carga poética. A canção é uma das sete faixas do seu primeiro álbum “*Pearl*” de 2013, que possui inspiração a partir de uma experiência vivida pelo compositor: um intercâmbio com duração de um ano para Austin no Texas que ocorreu por conta do seu desejo de cursar Cinema em outro país. Tanto pelo fato de a cidade possuir intensa ligação com a musicalidade, tanto pelas companhias da casa serem exclusivamente de músicos ou curiosos sobre a cultura brasileira, o jovem imprime desde o início da carreira o seu estilo intimista e sua preferência musical ligada à MPB e ao *Folk*.

Especificamente na música que analisamos, há utilização instrumental enfocada no violão - fato alterado apenas na criação do clipe a posteriori, para corroborar com a ideia de jogo. Outro ponto interessante é que o desenvolvimento da letra se dá pelo nascimento do sobrinho do cantor. Nas suas palavras sobre Benjamin: “*Quando ele nasceu, quis escrever uma espécie de carta de boas vindas ao mundo. A carta acabou virando essa música*”.

Através da letra e da confissão de Rubel acerca da inspiração, percebemos diversas temáticas abordadas a fim de descrever uma trajetória de vida de quem a conta. Por isso, a consideramos uma produção narrativa utilizando a definição de Walter Benjamin, em “O narrador”, onde o teórico delimita que existem dois tipos de narradores: os que contam o que viveram através de uma experiência de viagem e os que fazem o mesmo sem viajar.

No caso do analisado, podemos perceber que há um narrador viajante. Numa esfera biográfica, recordamos que o autor da canção escreve o álbum em que essa está inserida (*Pearl* - 2013) através da sua inspiração de viagem. E se preferirmos adentrar uma análise do eu-lírico distanciado da

biografia, ainda temos a mesma ideia, pois, este percorre por uma história já experienciada - porém não finalizada - com suas felicidades e percalços: viaja metaforicamente pela vida em suas diversas fases e nuances.

Discordamos do estudioso citado apenas no que concerne à sua concepção das narrativas posteriores ao século XIX, afinal, este afirma que atualmente não existem narrações porque não se preza mais pela experiência. É o contrário que tentaremos provar aos alunos: essa vivência dos dias de hoje é contada de modo diferente a um modo anterior por uma questão contextual, isto é, lidamos com situações diferentes a cada virada histórica. Característica existente em escritas não somente canônicas, mas também populares como a canção estudada.

Desse modo, adentramos também a notável atmosfera confortável e “caseira” criada no descrito, intimamente relacionada aos instrumentos utilizados e aos gêneros musicais - MPB e folk - ao qual insere-se. A importância da percepção de aspectos extramusicais como este, segundo Tagg APUD Trotta (2008), estão alocadas no fato de que:

(...) essa interpretação de sentido não se dá de uma maneira unívoca, mas sim através da combinação de pequenos elementos musicais, que ele chamou de “musemas”. Cada musema seria uma “unidade mínima de discurso musical, que é recorrente e significativa nela mesma e no curso de cada gênero musical” (Tagg, 1999:32). Sendo assim, o sentido de uma música é construído pelo ouvinte através de associações destas unidades mínimas de significação (musemas), por sua vez elaboradas a partir de uma experiência musical anterior.

(TROTТА, F. 2008, p.4)

Para conduzirmos entendimento mais aprofundado acerca da utilização do nostálgico quanto ao aspecto sonoro, utilizemos a definição de PRIOLLI (1979) de que a música é dotada de três elementos: harmonia, ritmo e melodia. Sendo harmonia a combinação de vários sons tocados ao mesmo tempo, os quais são regidos por uma teoria mais aprofundada do que o restante dos elementos aqui descritos, correspondendo portanto à escolha dos acordes e da instrumentação. Seguidamente temos o ritmo que é o “movimento da música”, isto é, as alternâncias entre pausa e som - provocando a ação no ouvinte, tal como dançar rapidamente ou lentamente. E por fim temos a melodia que a autora considera como sentido musical, em outras palavras, o que mais nos chama a

atenção enquanto ouvintes, nos fazendo reconhecer músicas folclóricas, por exemplo, independente do tom ou instrumento em que esta seja tocada.

Tais elementos nos servem para analisar a canção de Rubel, que por sua vez apresenta um esquema harmônico bem definido que praticamente não possui alterações ao desenrolar da música, isto é, não há digressão ou progressão evidente, caracterizando assim uma linearidade sonora pela cifra¹. Fator demonstrado também pelo ritmo lento e melancólico que reproduz a ideia de continuidade típica desse conto. E no que diz respeito à melodia, o cantor cria alternâncias sonoras que dão o tom narrativo à sua composição que possui pausas bem delineadas, causando um efeito de adequação do ouvinte à música: ele pode, em função disso, facilmente identificar o esquema rítmico da próxima estrofe e arriscar cantar junto; além disso, no geral ocasionam uma necessidade sonora do ouvinte de entender qual a próxima frase e tema tratado após cada pausa. Todos esses fatores podem ser resumidos na intenção do autor de que o ouvinte ouça a “carta musicada” de modo sereno, sem receber sons que causem euforia ou nervosismo, concentrando-se nos conselhos e na narrativa apresentada e identificando-se com a mesma.

Para a interpretação da letra da canção, serão utilizados alguns conceitos de teoria poética. Pensando nisso, trazemos a referência de Friedrich (1978), o qual garante que, quando não é instigada a interpretação, é analisado somente o que está posto, sem criticidade ou reflexão. Contudo, quando o indivíduo deve analisar, cria uma interpretação nova. Assim, a intenção é deixar o aluno criar ideias próprias com mediação, evitando divagações, mas que seja um momento de aceitar as construções que ele realiza. E, além disso, o objetivo é que o aluno formule argumentações para sustentar sua análise. Essa possibilidade de várias interpretações, desde que consistentes, é dada por Eco (1962):

A abertura e o dinamismo de uma obra, ao contrário, consistem em tornar-se disponível a várias integrações, complementos produtivos concretos, canalizando-os a priori para o jogo de uma vitalidade estrutural que a obra possui, embora inacabada, e que parece válida também em vista de resultados diversos e múltiplos (ECO, 1962, p. 63)

¹ Disponível em: <[BEN cifra – Rubel | CIFRAS](#)>

A obra é considerada aberta e inacabada pois a parte interpretativa do leitor também a constitui. Partindo para a interpretação da canção efetivamente, tem-se a retomada do nome do protagonista muitas vezes, sendo usada como um vocativo, o que corrobora para o tom conselheiro que o narrador traz. Esses conselhos possuem como temática o curso da vida e a ideia construída na canção é que são dados por alguém mais velho para quem não possui muita experiência, ou seja, uma criança. É também possível a interpretação desse nome, visto sua semelhança sonora, com o advérbio bem.

A primeira estrofe da canção caracteriza a visão do mundo pelo narrador. Esse o define como um mundo veloz, no qual a vida corre demais. Assim, são estabelecidas relações com o clipe e a intertextualidade com videogame, já que o avatar não pode ficar estagnado, mas deve agir a cada instante para que o objetivo do jogo seja cumprido.

É perceptível uma crítica pelo eu lírico a essa forma viver, como se fosse um jogo, em que os objetivos se restringem a passagem das fases e das dificuldades que vão aumentando. Um ponto em destaque é a arrecadação das moedas que se assemelham ao acúmulo financeiro. Dessa forma, as fases do jogo seriam as etapas da vida como a conclusão escolar, a aquisição de uma profissão e a conquista de uma boa carreira que permitem a coleta de “moedas” durante o percurso.

Essa reflexão é muito pertinente aos alunos que estão no ensino médio, prestes a escolher uma carreira a seguir. Muitos sustentam todos os seus objetivos pessoais no sucesso profissional e se tornam avatares de jogos agindo automaticamente. Deste modo, é possível perceber uma inserção da poesia na vida social, projetando uma imagem da realidade (PAZ, 1991).

Pensando na relação criada com os elementos da adaptação cinematográfica à letra, tem-se nos elementos que a quantidade de vidas que Ben possui no jogo é ressaltada logo no início do clipe e é presença constante na aba superior. Se difere de muitos jogos, já que normalmente se possui mais de uma vida caso o personagem “morra”, aumentando a possibilidade de êxito. Aqui, o que se tem intencionalmente é a vida única em evidência. Isso agrega ao tom conselheiro uma vez que, se houvessem várias chances, os conselhos não precisariam ser escutados, entretanto, se tratando de uma única possibilidade, é necessário uma reflexão mais funda nas escolhas. Todavia, o que se percebe no clipe é a automaticidade, justamente a questão criticada pelo narrador.

As imagens de fundo da reprodução do game também vão aderindo significado à canção, criando uma narração com a trajetória da vida do Ben. Cada cenário possui os seus próprios percalços e é perceptível que a cada troca de cena há um desenvolvimento potenciado, seja nas

cores escolhidas ou nos elementos característicos da narrativa de jogo.

No início, temos um universo construído de elementos lúdicos, cercado de brinquedos, representando a primeira infância. Retratado pela escolha de utilização das cores primárias - vermelho, azul e amarelo - que estão para o espectro das cores assim como a infância está para o restante da vida: tratam-se de uma base fundamental, o ponto de partida.

Além disso, através da imagem notamos que o quebra cabeça representa as situações as quais o infante começa a enfrentar, incluindo o entendimento da base familiar e do funcionamento das estruturas sociais mais próximas a si. E os cavalos e o soldado denotam a esse mesmo reconhecimento da natureza e dos envolvidos na sua comunidade.

Figura 1: Primeira infância



Fonte: (RUBEL, 2013)

Depois, entra em pauta o ambiente escolar, a primeira saída da criança de sua atmosfera familiar, atestando uma inclinação ao desenvolvimento tanto das dificuldades impostas a ele pelo jogo, quanto pela evolução das cores. Surgem o verde e o laranja, respectivamente ligados à natureza jovial e à energia, motores essenciais para a entrada nesse novo mundo de novas experiências. Além de que, o personagem salta sobre os livros, denotando ao conhecimento construído nesse lócus. Fica aos alunos interpretar como crítica ou apenas conceituação desse processo.

Figura 2: Inserção na escola



Fonte: (RUBEL, 2013)

Então, se tem um parque externo, ambientado por cores não mais facilmente definidas, isto é, cores mistas. Ao utilizar variações de um mesmo verde, demonstra não somente o carácter natural da cena, como também suscita a conquista de maior liberdade da criança com o seu crescimento. Este está rodeado de elementos que evocam grandes alturas como a árvore e a escada.

Figura 3: A relação com o mundo exterior



Fonte: (RUBEL, 2013)

Logo após, há o cenário de aniversário e em seguida ele apaga várias velas, remetendo à

passagem de idades. Este cenário é revelador no que concerne ao aspecto imagético: primeiro porque surge o elemento do cão como melhor-amigo do homem - ideia comum às crianças da fase representada -, e, segundo porque é um momento do clipe de passagem mais amadurecida das cores: trata-se tanto da ideia de transição já afirmada, quanto pela característica de novidade que atrela-se à futura fase.

Figura 4: O tempo passa – comemorando aniversário



Fonte: (RUBEL, 2013)

Seguindo, ele chega à adolescência, representada pelo namoro prosseguida da primeira decepção amorosa. É importante destacar que nesse trecho ele alcança o céu e podemos interpretá-lo símbolo da liberdade e aprendizado. Corrobora-se a isso, a escolha do lilás/rosa em variações nessa cena, considerando que a cor é uma união entre o impulsivo do vermelho e a delicadeza do azul, resultando em um ideal, que segundo estudos da cor, está relacionado à questões íntimas e eróticas.

Ainda a respeito da temática poética abordada, deve-se atentar para o simbólico fato de que o personagem representa nesse momento a fase de maiores expectativas e frustração, por isso Benjamin alcança o céu e logo em seguida cai das nuvens, retornando à 'realidade'.

Figura 5: Adolescência e descoberta do outro.



Fonte: (RUBEL, 2013)

E finalmente, a vida adulta é abordada por meio do trabalho e da possível separação dos pais de Ben, considerando que se apresenta um cenário de mudança nesse momento. Possibilidade que nos relembra a ideia da análise poética, que não pode ser fechada, assim passível a diferentes interpretações.

De qualquer forma, o que se apreende- em linhas gerais desse último aconselhamento musicado é o que está posto nos versos que acompanham a cena: a vida é esse processo, acompanhada de diversas fases e mudanças, em que o importante é não olhar para trás. Amadurecimento proposto também pela sobriedade da paleta de cores aqui apresentada (que inclui cores secundárias e terciárias).

Figura 6: A vida é feita de mudanças



Fonte: (RUBEL, 2013)

A ideia de crescimento e mudança também é vista no refrão da canção: “Que os dentes caem/ E as pernas crescem demais/ Fantasmas voam/ Depois que a luz se desfaz”. O desenvolvimento físico é sustentado pela troca de dentes, processo comum na infância que demonstra o progresso do indivíduo, assim como o aumento de tamanho, dado pelo crescimento das pernas. O termo “demais” representa o batimento do eu lírico ao observar a progressão desta criança, como se fosse custoso reconhecer que ela chegará ao mundo adulto, se assemelhando ao sentimento comum daqueles que acompanham o desenvolvimento de um ser desde seu nascimento.

Nos versos que discorrem sobre os fantasmas, é possível estabelecer relações com os medos pertinentes à infância, como o escuro dado no vídeo. Logo que a luz se acende, percebemos que Ben está no banheiro ou no seu quarto e que as inseguranças eram criadas por sua mente, então rapidamente os fantasmas se desfazem.

O tom nostálgico da obra é também assegurado pela referência repetida ao universo lúdico dos brinquedos. O eu lírico diz ao Ben que um dia ele irá cansar de brincar e jogar e, ao final da canção, diz que a vida é boa quando se brinca. Assim, temos que a brincadeira é deixada com o amadurecimento, mas que a essência lúdica não pode ser esquecida em detrimento que essa coopera na construção do sentido da vida.

Voltando à última estrofe “A vida é boa/ Quando se brinca demais/ Quando se canta/ E não se olha pra trás/ Só não se esquece/ Que eu sou parceiro/ E sem mais” é perceptível uma contradição, uma vez que o eu lírico considera a vida boa quando não se olha para trás, mas durante toda a canção possui o tom nostálgico. Desse modo, podemos concluir que após olhar tanto para a figura da criança, ele percebe que esse pesar está se tornando melancólico e, portanto, não deixa a vida profícua. Nesse momento, o avatar do clipe tenta voltar para trás no jogo, entretanto percebe que é uma ação impossibilitada, então decide seguir e logo finaliza a partida, coincidindo com o final da canção.

Podemos perceber então que a adaptação feita para o clipe, 4 anos depois da criação musical original, produz contrastes entre o linear na sonoridade e o não-linear do vídeo, bem como através do processo de progressão e regressão temáticas. A sonoridade apresentada possui o papel de adequar o ouvinte à atmosfera do conto como já dito, sem grandes desafios, enquanto isso, ao demonstrar as fases da vida, o vídeo apresenta a cada passagem mais desafios para o personagem. E

quanto a essas temáticas, é perceptível que, ao mesmo tempo em que a letra faz com que o eu-lírico (ciente dos principais acontecimentos da vida) regrida em lembranças de seu passado ensinando o novo indivíduo, provoca progressão deste nas fases criadas imagetivamente por meio de ensinamentos.

Conclusão que nos guia aos contrastes da vida, demonstrando as diferentes fases que essa possui. O compositor inspira-se no sobrinho, mas provoca identificação universal de outrem pelas temáticas com as quais trabalha. Ao longo do artigo delimitamos como tema principal da canção a nostalgia, mas é notório que é mais do que isso com que lida Rubel, Ben e nós enquanto humanidade. Lidamos na infância com determinados problemas gerais - como os exemplos do amadurecimento tratados como temática - que serão outros ao decorrer da vivência; inspirando desde a filosofia canônica até as canções populares.

Referências

- BARTON D. LEE, C. **Linguagem Online textos e práticas digitais**. Capítulo 2. Estudar o mundo online para compreender a linguagem, 2015 (pág.29-39)
- BENJAMIN, Walter. “O narrador”, *In: Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Editora Brasiliense: 1985, São Paulo.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- FREITAS, Ana (2007), “PSICODINÂMICA DAS CORES EM COMUNICAÇÃO”. *NuCom*, n.12, 1-18.
- FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jun. 2018.
- PAZ, Octavio. A nova analogia: poesia e tecnologia. In: _____. **Convergências: ensaios sobre arte e literatura**. Trad. Moacir Werneck de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- PIAGET, J. **Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PRIOLLI, Maria Luísa de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude**. Casa Oliveira: 1979, Rio de Janeiro. Vol 1. p. 6-7.

TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In. OLIVEIRA, A.C.; TEIXEIRA, L. (Org.) **Linguagens na Comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação de Letras e Cores, 2009.

TROTTA, Felipe. Gêneros musicais e sonoridade: construindo uma ferramenta de análise. **Revista Ícone**, v.10, n.2, 2008.

VASCONCELOS, L.; DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

VIGOTSKI, L. S.. A Formação Social da Mente. Martins Editora: 2007, São Paulo.

<<http://www.afrente.com.br/rubel-segundo-disco-aposta-em-nova-sonoridade/>> acesso em 30/05.

<<https://armazemdecultura.com/2014/08/04/rubel-musicas-e-historias-de-uma-casa-chamada-pearl/>> acesso em 10/06.

Entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=Hqpj_zq5SGA&feature=youtu.be>

Objeto analisado: <https://www.youtube.com/watch?v=bi7rk0Aj_Z0>

Eixo Temático: História das ideias linguísticas: desdobramentos e perspectivas

O ensino de língua portuguesa com base em uma abordagem sociocultural

Andreia Caroline Lopes (UEM)

Resumo

Este trabalho pretende propor uma nova abordagem metodológica de ensino e para isso se utilizará de duas teorias, a Sociolinguística e os Estudos do Letramento. A Sociolinguística, que tem Labov como maior precursor, se trata da ciência que pretende sistematizar que as variações presentes na língua não são livres, mas dependem de fatores sociais como sexo, idade, grau de escolaridade, origem do falante, etc. Sendo assim, postula-se que a língua recebe influências sociais e deve ser estudada dentro dessa perspectiva. Os Estudos do Letramento, que tem com base principal as pesquisas de Street, propõem a partir de então considerar aspectos das práticas e realidade sociais de cada indivíduo como base para o letramento acadêmico. Dessa forma, pretende-se aqui unir as duas teorias em prol de gerar novas reflexões e novas propostas para o ensino regular que considere aspectos sociais, uma vez que o ensino formal sempre se deu baseado apenas em normas que desconsideram as práticas vivenciadas por cada indivíduo dentro de uma sociedade. Assim, busca-se, acima de tudo, tornar o ensino mais inclusivo, uma vez que ensinar língua trata-se de lidar com um organismo vivo e mutável conforme mudam sócio-culturalmente seus falantes, e também mais próximo da vida dos sujeitos que fazem parte das interações de ensino-aprendizagem e, desse modo, tornar o ensino algo que realmente faça sentido nas vidas dos indivíduos que utilizam a língua. Essa proposta justifica-se ainda por mostrar que é possível repensar o ensino regular de uma maneira diferente e que vai além do formal e do que foi sempre imposto como ideal. Depois de tudo o que foi exposto e debatido neste trabalho, ficou clara a necessidade de se repensar o ensino regular com base nos conhecimentos prévios já internalizados e que já constituem um sujeito que ingressa em um ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino; Estudos do Letramento; Sociolinguística; Cultura social.

Abstract

This paper intends to propose a new methodological approach to teaching and for this will be used two theories, Sociolinguistics and New Literacy Studies. Sociolinguistics, which has Labov as the greatest precursor, is the science that intends to systematize that the variations

present in the language are not free, but depend on social factors such as sex, age, educational level, origin of the speaker, etc. Thus, it is postulated that the language receives social influences and must be studied within this perspective. The New Literacy Studies, which has as its main basis the researches of Street, propose to consider aspects of the practices and social reality of each individual as a basis for academic literacy. Thus, it is intended here to unite the two theories in order to generate new reflections and new proposals for regular education that considers social aspects, since the formal education has always been based only on norms that disregard the practices experienced by each individual within a society. Thus, we aim above all to make teaching more inclusive, since teaching language is about dealing with a living and mutable organism as its speakers change socio-culturally, and also closer to the life of the subjects who do part of teaching-learning interactions and thereby make teaching something that really makes sense in the lives of individuals who use the language. This proposal is still justified by showing that it is possible to rethink regular education in a different way and that goes beyond the formal and what has always been imposed as ideal. After all that was exposed and debated in this work, it became clear the need to rethink regular education based on previous knowledge already internalized and that already constitute a subject that enters a school environment.

Keywords: Teaching; New Literacy Studies; Sociolinguistics; Social culture

1. INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa nos dias de hoje ainda se dá de modo extremamente inflexível, com muitas regras e desconsidera qualquer conhecimento prévio ou o ambiente social em que os aprendizes estão inseridos. Dessa forma, a detenção da norma culta da língua, que é considerada a de maior prestígio perante a sociedade, é responsável por gerar distinção social e até mesmo exclusão por meio de relações de poder entre indivíduos que dominam variantes mais escolarizadas da língua e aqueles que não possuem esse domínio.

Entretanto, é importante levar em conta que a língua é um organismo vivo e sofre mutações conforme mudam os costumes e culturas de seus usuários. Dessa forma, os estudos de William Labov, considerado precursor da Sociolinguística, têm como papel mostrar a variação como algo inerente à linguística, natural e necessária para o bom funcionamento da língua.

Nesse mesmo escopo, os Estudos de Letramento, que tem como principal precursor Brian Street, têm papel importante no que diz respeito ao ensino por levar em conta os diversos letramentos trazidos pelos aprendizes para as salas de aula. Seguindo essa linha teórica, é necessário pensar não só em letramento, mas em letramentos, no plural, e considerar que todas as práticas sociais que permeiam a vida de cada sujeito fazem parte da bagagem cultural e de conhecimentos desse indivíduo.

Isto posto, torna-se possível unir essas duas teorias a fim de mostrar que há sim a possibilidade de agregar as vivências sociais de cada sujeito ao letramento acadêmico ao qual será inserido quando ingressar em sua vida escolar. Nesse sentido, Santos (2014, p. 120) usa-se das palavras de Marcuschi (2001) para definir Letramento:

“Letramento, nas palavras de Marcuschi (2001), “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’ [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo” (p. 21). Quanto à escolarização, define-a este autor como “uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita” (p. 22).” (Santos, 2014, p. 120)

Dessa forma, pretende-se aqui mostrar um pouco sobre as teorias da Sociolinguística e dos Estudos do Letramento, a fim de uni-las em prol de gerar novas reflexões e novas propostas para o ensino regular. Assim, busca-se, acima de tudo, tornar o ensino mais inclusivo, uma vez que ensinar língua trata-se de lidar com um organismo vivo e mutável conforme mudam sócio-culturalmente seus falantes, mais próximo da vida dos sujeitos que fazem parte das interações de ensino-aprendizagem e, desse modo, tornar o ensino algo que realmente faça sentido nas vidas dos indivíduos que utilizam a língua.

2. A QUESTÃO DOS LETRAMENTOS

Inicialmente, quanto se coloca em pauta a definição de letramento, há uma tendência a se pensar apenas em práticas pedagógicas e no letramento como conhecimento acadêmico, escolarizado e que permeia exclusivamente atividades relacionadas a capacidade de leitura e escrita formais e normativas. Entretanto, surgem nos últimos anos, no Brasil, com base principal nas pesquisas de Street (2014), os Estudos do Letramento que propõem a partir de então considerar aspectos das práticas e realidade sociais de cada indivíduo como base do letramento e, dessa forma, considerar o letramento pedagogizado apenas uma das formas de letramento entre tantas outras existentes e que fazem parte da constituição de cada indivíduo dentro do seu grupo social. Sendo assim, passa-se a considerar a existência de letramentos, no plural, aceitando-se a diversidade de conhecimentos que justificam a identidade de cada ser.

Seguindo essa linha, Vianna et al. (2016, p. 29) afirma que “as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades”, sendo assim, há ainda uma questão de hierarquização com relação aos letramentos que constituem a identidade de cada indivíduo. Neste escopo, tem-se o letramento acadêmico ainda considerado como superior e relacionado com capacidade de alto grau de conhecimento. E, em contrapartida, os demais letramentos que se fundamentam em práticas sociais, eventos de letramento vivenciados pelos sujeitos e que constroem a sua identidade, apesar da grande carga de conhecimentos que carregam, são ainda considerados inferiores e de menor valor ideológico por grupos sociais determinados como dominantes devido a fatores políticos ou econômicos que estratificam a sociedade.

Ainda, segundo Street (2014) há aprendizado por meio de muitas práticas de letramento e não só por meio do letramento acadêmico. Assim, é possível ressignificar um novo letramento por meio de outros letramentos que já fazem parte do universo de um determinado indivíduo e, dessa maneira, mostrar que a adequação e a variação linguística presentes nas interações sociais, mesmo que não sigam a ideologia da norma padrão, representam conhecimento. Considera-se também a escrita como uma tecnologia diferente da

oralidade, e assim não é possível concebê-la como um letramento autônomo passível de promover “mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social” (STREET, 2014, p.38).

Isto posto, ressalta-se que, “embora alguns indivíduos achem que frequentar programas de alfabetização os leva a empregos que não conseguiriam de outro modo, o número de empregos num país não cresce necessariamente com as taxas de alfabetização” (STREET, 2014, p.34). Assim, tem-se que o letramento acadêmico não traz garantia de sucesso e deve-se, então, considerar os mais diversos conhecimentos prévios do sujeito e toda a cultura que está intrínseca neste ser como letramentos que devem ser integrados ao ensino escolar a fim de agregar informação, formação e conhecimento aos indivíduos legitimando saberes e não excluir algo apenas pelo fato de não ser considerado um conhecimento formal.

3. A SOCIOLINGÜÍSTICA

Como qualquer organismo vivo, a língua sofre processos de mudança conforme mudam também seus falantes. Dessa forma, as teorias estruturalistas que sempre normatizaram a língua portuguesa, considerando-a fruto de uma comunidade linguisticamente homogênea constituída de falante-ouvintes ideais, não se mostravam eficientes para descrever os reais usos da mesma, uma vez que diferentes usuários em diferentes contextos a tornam, na verdade, heterogênea. Com base nessa necessidade de sistematizar as variações e mudanças dentro da língua e mostrar que elas não ocorrem por acaso, mas são motivadas por fatores sociais, surge, a partir da década de 60, a Sociolinguística. Neste escopo, Tarallo (1986, p.7) afirma que a sociolinguística “apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo”.

Tendo Labov como maior precursor, esta ciência pretende sistematizar que as variações presentes na língua não são livres, mas dependem de fatores sociais como sexo, idade, grau de escolaridade, origem do falante, etc. Sendo assim, postula-se que a língua

recebe influências sociais e deve ser estudada dentro dessa perspectiva. Dessa forma, fica a cargo da Sociolinguística “demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação causal em uma ou outra direção” (BRIGHT, apud BOTASSINI, 2013, p. 29).

Isto posto, é objeto de estudo da sociolinguística a língua em uso e, assim, as variações e mudanças que provêm dos contextos sociais em que cada sujeito está inserido e que influenciam diretamente sua fala. Neste sentido, também, é importante ressaltar que as mudanças linguísticas, ainda que não aceitas pela gramática normativa, acontecem e devem ser aceitas na sociedade e não estigmatizadas principalmente por educadores. Botassini (2013, p.31) valendo-se de Weinreich, Labov e Herzog (2009) afirma então “que a diversidade linguística é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais e que a ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional”.

A sociolinguística parte, então, do estudo da língua dentro da sociedade e de que forma ela reflete as características do grupo em que se faz uso dela. Assim, é necessário levar em conta diversos fatores sociais quando se trata do estudo da língua e não a considerar como homogênea e tratá-la da maneira exatamente igual em qualquer contexto em que está inserida. Da mesma maneira, o ensino dela deve também levar em conta os aspectos específicos de cada indivíduo que a utiliza a fim de que os conteúdos e tópicos que passarem pelo processo de ensino-aprendizagem façam sentido para a vida de cada falante-ouvinte real.

4. O ENSINO SOCIOCULTURAL

Ao se tratar das teorias de letramento e sociolinguística, propostas principalmente por Street e por Labov respectivamente, tem-se o entendimento de que são necessárias novas propostas de ensino que levem em conta questões sociais e culturais em que os sujeitos que começam a frequentar ambientes escolares já trazem experiências anteriores as que iniciarão a

vivenciar nas salas de aula. De acordo com Santos (2014, p. 125) “os alunos, via de regra, têm medo das e/ou sentem tédio nas aulas de português, por conta dos conceitos como *certo* e *errado* tão fortemente arraigados ao ensino de língua no Brasil” e, assim, faz-se necessária a desmistificação desse conceito a fim de mostrar que as diferentes variações na língua não se tratam de erros, mas de fenômenos normais e que tendem a ocorrer por conta das mais diversas realidades culturais existentes em um país. Nesse sentido, Possenti (1996, apud SANTOS, 2014, p. 125) ainda enfatiza que “o ensino não se atenta para as formas em uso corrente da língua, quer na modalidade falada, quer na escrita”.

Seguindo este princípio, a questão dos letramentos também deve ser levada em conta no ensino formal, uma vez que, ao ingressar em uma escola, o aluno não chega totalmente “vazio” de conhecimentos. O meio social e a cultura em que já está inserido formam uma bagagem que deve ser levada em conta e aproveitada na escola, para que a partir disso haja a ressignificação de novos letramentos. Assim, Vianna (2016, p. 29) afirma que uma nova prática começa então a figurar “, no Brasil, como Estudos de Letramento, na qual as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades.”

Ainda nesse sentido, também é importante ressaltar a necessidade de inserir nos processos de ensino-aprendizagem o conceito de evento de letramento definido por Heath (1982, apud VIANNA, 2016, p. 30) como “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”. Neste escopo, é preciso considerar que em interações que envolvem o uso da escrita há ainda a atribuição de valores, crenças, atitudes e ações sociais. “Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita.” (VIANNA, 2016, p.32)

Dessa forma, com base nas teorias apresentadas e nos estudiosos que as defendem, busca-se aqui propor que se pense em uma nova forma de ensino que leve em conta os diversos letramentos que envolvem a vida dos sujeitos ingressos em ambientes escolares assim como considerar as variações da língua que os mesmos utilizam em seu dia a dia como

possíveis e não como erros. Pois:

“A norma-culta está relacionada à linguagem da classe dominante. Todavia, a classe dominante não é composta por falantes advindos de um único meio nem com a mesma formação. A questão da norma-culta também está relacionada à escrita, visto que a “estabilidade” do sistema de escrita é que anima a descrição do português pelas gramáticas tradicionais (PERINI, 2003), mas, como bem adverte Marcuschi (2001), o uso das modalidades oral e escrita, tanto na classe e maior prestígio (social) como na classe de médio ou na de menor prestígio, não acontece de forma estanque.” (SANTOS, 2014, p. 127)

Nesse sentido ainda é preciso levar em conta que:

“a ideologia do certo é contrariada maciçamente pela experiência diária da criança. Ela sabe que o dialeto que já usa é também usado pelos pais, irmãos, vizinhos e por todas as pessoas que são importantes na vida dela. Aí aparece uma pessoa muito estranha na sala de aula, dizendo que tudo isso, todas essas pessoas, de fato, o mundo inteiro da criança, está errado! Em que sentido a criança vai interpretar isso? que Pode muito bem rejeitar essa hipótese, pensar que a professora *não tá com nada* e que a escola é organizada CONTRA ela.” (GUY e ZILLES, 2016, p. 41)

Desse modo é importante considerar que todo o conhecimento e cultura trazidos por cada aluno para uma sala de aula é muito enriquecedor, seja esse conhecimento linguístico, social, cultural ou prático, adquirido por alguma experiência anterior, pode ser transformado em um novo tipo de letramento por meio do ambiente acadêmico. Sendo assim, o letramento acadêmico não deve excluir os demais letramentos presentes na vida de cada sujeito dentro da escola.

De todo modo, “o prestígio da variedade padrão, leia-se da escrita, a faz exercer certo poder unificador das outras variedades sem, no entanto, conseguir frear o caráter naturalmente heterogêneo característico de qualquer língua, nem mesmo chegando a impedir que recaiam sobre ela mesma as influências das outras normas sociais.” (CYRANKA, 2008, p. 19). Sendo

assim, faz-se necessário aceitar as interações sociais como heterogêneas e dessa forma modificadoras da língua e carregadas de valores que influenciarão nas práticas de ensino-aprendizagem e, portanto, devem ser utilizadas e ressignificadas, e não apenas desconsideradas e muitas vezes até descartadas.

Seguido essa perspectiva é possível “familiarizar a criança e o jovem com a diversidade linguística da sociedade (brasileira) e permitir que se movimentem efetivamente dentro dela. Por isso, trata-se de fazer com que a criança aprenda a dominar outros estilos e outras variedades sociais além daqueles que ela domina como parte da experiência diária.” (GUY e ZILLES, 2016, p. 50).

5. CONCLUSÃO

Depois de todo o exposto neste trabalho, fica clara a necessidade de se repensar o ensino regular com base nos conhecimentos prévios já internalizados e que já constituem um sujeito que ingressa em um ambiente escolar. As teorias Sociolinguísticas são capazes de mostrar que a língua é constituída por fatores sociais que devem ser levados em consideração em contextos escolares e que não sejam considerados meramente erros, desvios da gramática normativa padrão.

Em conformidade a isso, as teorias de Estudos do Letramento são capazes de mostrar que todas as culturas e práticas já vivenciadas por um individuo são conhecimentos já enraizados e que não podem simplesmente serem esquecidos. Esses tipos de conhecimentos podem e devem ser considerados letramentos e usados como base para o letramento escolar, que não precisa partir do nada. Outra questão que se conclui aqui é que o letramento acadêmico ou escolar não deve ser considerado superior a todos os outros, mas, na verdade, pode-se partir do que já é existente na cultura de cada sujeito a fim de transformar um conhecimento intrínseco em um novo, sendo assim, está abordagem de ensino algo constituído de sentido para o aprendiz.

É possível concluir, por fim, que as teorias andam juntas no sentido de auxiliar as práticas escolarizadas a se renovarem e, assim, tornarem-se mais dinâmicas, efetivas e cheias de sentido quando inseridas na vida de sujeitos que já carregam em si uma bagagem de conhecimentos sociais e culturais.

Referências

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no Norte do Paraná. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. ZILLES, Ana Maria Stahl e FARACO, Carlos Alberto [orgs.]. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: parábola, 2015.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça, PERNAMBUCO, Dea Lucia Campos. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 10, p. 17-28, jan./dez. 2008.

GÖRSKI, Edair Maria, FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. In: MARTINS, Marco Antonio e TAVARES, Maria Alice (orgs). **Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino**, volume V – Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa – Natal, RN: EDUFRN, 2013. P. 10-50.

GUY, Gregory R., ZILLES, Ana M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. **Calidoscópio**, Vol. 4, n. 1 , p. 39-50, jan/abr 2006.

SANTOS, Janete S. dos. Letramento, variação lingüística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **PERSPECTIVA**,



Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno, São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VIANNA *et al.* Introdução do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.



Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas.

“Visão além do alcance”: uma análise discursiva

Andressa Marchesan (UFSM/CAPES)

Resumo

Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre as possibilidades de sentidos da “visão além do alcance”, a partir da metáfora da lupa, de uma tira que aborda a deficiência e do *Dicionário Houaiss*. Tivemos acesso à tira através do *site* G1 Globo.com Paraná, em uma notícia publicada dia 22 de outubro de 2012. Selecionamos a lupa porque quanto mais aumentamos o zoom, mais aproximamos o objeto que pretendemos enxergar e assim damos mais profundidade. A ampliação e a profundidade podem ser associadas à teoria estudada, a Análise de Discurso pecheutiana, pois quanto mais aprofundarmos as leituras e conhecimentos sobre a teoria, mais teremos uma “visão além do alcance”. A “visão além do alcance” também pode ser associada à visão sobre o mundo de uma pessoa com deficiência visual e a possibilidade que a lupa fornece com sua ampliação. Isso acontece porque não há um sentido literal, único, o sentido não está fixado nas palavras, ele constitui-se em cada discurso, em cada formação discursiva, nas relações que as palavras mantêm com outras palavras e discursos, pois, como afirma Orlandi (1996, p. 11), “o sentido está (sempre) em curso”, é “instável, errático [...] não dura” (ORLANDI, 1990, p. 43), “o que há são efeitos de sentido” (ORLANDI, 1990, p. 42). Buscamos estabelecer relações entre os sentidos de “visão além do alcance” presente na metáfora da lupa, na tira e no dicionário. É a Análise de Discurso pecheutiana que dá sustentação teórico-metodológica para esse trabalho. Os resultados indicam uma mesma direção de sentidos para “visão além do alcance”, pois todos remetem a ideia de ultrapassagem dos limites.

Palavras-chave: Discurso; Sentidos; Visão; Análise de Discurso.

Abstract

In this work, we propose a reflection on the possibilities of senses of "vision beyond reach", from the metaphor of the magnifying glass, a strip that addresses the disability and the *Houaiss Dictionary*. We had access to the strip through the G1 Globo.com website Paraná, in a news published on October 22, 2012. We selected the magnifying glass because the more we zoom in, the closer we get to the object we want to see and thus give more depth. Magnification and depth may be associated with the theory studied, the pecheutian Discourse Analysis, because the further we delve into the readings and knowledge about the theory, the more we will have a "vision beyond reach." "Vision beyond reach" can also be associated with a person's vision of the world with a visual impairment and the possibility that the magnifying glass provides with their magnification. This is because there is no literal, single sense, meaning is not fixed in words, it is constituted in every discourse, in each discursive



formation, in the relations that words maintain with other words and discourses, for, as Orlandi (1996, p.11), "meaning is (always) ongoing", is "unstable, erratic ... does not last" (ORLANDI, 1990, 43), "what is there are effects of meaning" (ORLANDI, 1990, p.42). We seek to establish relationships between the senses of "vision beyond reach" present in the metaphor of the magnifying glass, the strip and the dictionary. It is the pecheutiana Discourse Analysis that gives theoretical and methodological support for this work. The results indicate the same direction of senses for "vision beyond reach", because all refer to the idea of overcoming the limits.

Keywords: Speech; Senses; View; Discourse Analysis.

1. INTRODUÇÃO

Lupa: ampliação, profundidade, detalhes, isso é um pouco do que o recorte feito pela lupa é capaz de proporcionar a quem a utiliza. Ela pode ser usada tanto para ver os detalhes de algo quanto para ampliar um texto ou imagem para quem tem deficiência visual e não enxerga sem o seu auxílio. Trazer à baila a lupa para ser estudada de forma discursiva despertou as seguintes reflexões: qual a sua função essencial? Será que fica restrita a ampliação, a aproximação de detalhes? Acreditamos que por ela ser um instrumento técnico que facilita e possibilita a leitura e o conhecimento de novos saberes, ela vai muito além de sua função essencial de ampliação, de aumento.

Como afirmamos acima, a lupa não abarca um todo, ela capta apenas um enquadramento, um recorte de algo maior, assim como os recortes que realizamos ao fazer uma análise em um texto acadêmico, não analisamos o todo, mas alguns recortes previamente selecionados. Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre as possibilidades de sentidos da “visão além do alcance”. Para tanto, elegemos como objeto de estudo a metáfora da lupa e uma tira que aborda a deficiência.

A tira foi criada pelo desenhista Rafael Cardoso, a partir de histórias contadas por três amigos com deficiência que decidiram criar as tiras “Super Normais” para falar sobre essa temática de forma diferente, sem estereótipos ou preconceitos, mostrando que são pessoas comuns. Tivemos acesso à tira através do site G1 Globo.com Paraná, em uma notícia publicada dia 22 de outubro de 2012.



A lupa foi selecionada porque quanto mais aumentamos o zoom, mais aproximamos o objeto que pretendemos enxergar e assim damos mais profundidade. A ampliação e a profundidade podem ser associadas à teoria estudada, a Análise de Discurso pecheutiana, pois quanto mais aprofundarmos as leituras e conhecimentos sobre a teoria, mais teremos uma “visão além do alcance”. A “visão além do alcance” também pode ser associada à possibilidade de novos conhecimentos que a lupa fornece com sua ampliação para a pessoa com baixa visão. É a Análise de Discurso (AD) pecheutiana que dá sustentação teórico-metodológica para este trabalho. Cada objeto de estudo exige que o analista, conforme a questão a ser investigada, mobilize noções que outro analista não mobilizaria, por isso aqui mobilizaremos as noções de sentido, interpretação e formações imaginárias.

2. VISÃO, LUPA E ANÁLISE DE DISCURSO: UMA RELAÇÃO QUE VAI ALÉM

Por ter baixa visão, tenho uma relação com a lupa desde muito tempo e ao deparar-me com a metodologia da AD, as relações se estabeleceram de modo natural. A lupa ajuda a ver, a AD colabora com a compreensão.

Apontaremos a metodologia da AD a seguir a fim de melhor explicitar essa relação. A AD é uma teoria que não possui metodologia pronta, fechada e que seja facilmente descrita. Entretanto, isso não significa que a AD não tenha uma metodologia de análise e não significa que qualquer um possa desenvolver um dispositivo teórico-analítico em AD. É necessário levar em conta a teoria e ter um bom conhecimento sobre as noções dessa teoria, para, a partir disso, mobilizar tais noções constituindo assim uma análise do discurso.

Em outras palavras, a metodologia da AD existe, mas está em constante movimento, “relativizando os olhares sobre o mesmo objeto” (PETRI, 2013, p. 42). Portanto, cabe ao analista de discurso produzir um dispositivo analítico que atenda as necessidades impostas pelo *corpus* de pesquisa, mobilizando as noções que convém para aquele trabalho. Um mesmo arquivo pode ser investigado a partir de pontos de vista diferentes, pois a forma como recortamos esse *corpus* é que determina a análise e o resultado final do trabalho.

Para constituir seu dispositivo analítico, o analista de discurso deve propor um caminho peculiar, que não abarque todas as noções produzidas e acionáveis em AD, mas que



funcione na sua especificidade. Esse caminho direciona para um olhar verticalizado sobre o *corpus*, tendo em vista que são mobilizadas determinadas noções em detrimento de outras (PETRI, 2004).

Como vimos, a metodologia da AD é constituída em cada análise, em cada trabalho, ou seja, ela é particular e colabora para a compreensão dos discursos, assim como a lupa possibilita uma ampliação única, ajuda a ver e colabora para a compreensão dos discursos e do mundo através de suas possibilidades de leituras.

3. SOBRE A LUPA

Desde os tempos antigos, o homem queria ver coisas muito menores do que poderia ser percebida a olho “nu”. Durante o primeiro século depois de Cristo (ano 100), o vidro havia sido inventado e os romanos olhavam através do vidro e realizavam testes. Experimentaram com diferentes formas de vidro transparente e uma das suas amostras era espessa no meio e fina nas arestas. Eles descobriram que com essas “lentes” o objeto seria ampliado. Então, denominaram-nas inicialmente de lupas ou óculos de queima.

As lentes não foram muito utilizadas até o final do século XVIII. Isso foi sendo modificado quando começou a produção de lentes para óculos. Por volta do ano de 1600, descobriu-se que os instrumentos ópticos podem ser feitos através da combinação de lentes. Com essas descobertas sobre as lentes, além da lupa também foi inventado o microscópio (PORTAL SÃO FRANCISCO, 2018). A lupa foi sendo modificada e aperfeiçoada ao longo do tempo, da história.

A lupa era composta de uma lente biconvexa e de um cabo, após um tempo ela passou a ser constituída de uma câmera, de uma plataforma móvel que se movimenta para a direita e para a esquerda, sendo esta conectada a uma televisão, com ampliação de 5 vezes a 60 vezes, foco e zoom mecânico e digital. Na sequência, há a lupa eletrônica portátil, recarregável, com tela de 3,5 polegadas, câmera, botões para troca de contraste e com zoom de 1,5 vezes a 14 vezes. E a lupa mais atual que conhecemos também é portátil, recarregável, com tela de 4.3 polegadas, 9 modos de contraste e ampliação de até 16 vezes, também pode ser conectada a televisão.

Por analisar a metáfora da lupa e devido a sua relevância neste trabalho, torna-se interessante trazer à baila algumas imagens de lupas que já utilizamos e conhecemos para demonstrar como ela foi/é constituída e o quanto ela foi sendo modificada ao longo do tempo, conforme segue:



Fonte: Acervo pessoal



Fonte:

<<https://www.google.com.br/search?q=lupa+eletronica+aladdin+de+mesa&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwih2PLYy7jcAhXMj5AKHV1hDlQQAUICigB&biw=780&bih=378#imgsrc=R5tdkXijGht5vM>>



Fonte:

<<https://www.google.com.br/search?q=lupa+eletronica+aukey&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiHn7W7zLjcAhUJhpAKHQtsBHcQAUICyGC&biw=780&bih=378#imgsrc=LvTzwQxgCrHa5M>>



Fonte: Acervo pessoal

Fonte: Autora.

4. SOBRE SENTIDO, INTERPRETAÇÃO E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

Para refletirmos sobre os efeitos de sentido de “visão além do alcance” explicitaremos três noções da AD que são essenciais nesse processo de produção de sentidos, são elas: sentido, interpretação e formações imaginárias. A noção de sentido deve ser mobilizada, pois “visão além do alcance” pode ter diferentes sentidos, conforme aquele que a emprega e as condições de produção. O sentido não está nas palavras, ele está em aberto, pois *“as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”* (PÊCHEUX, 1997b, p. 160, grifos do autor).

A não transparência do sentido revela que o sentido tem sua materialidade e se constitui em um processo que envolve a língua, a história e a ideologia conjuntamente. Os sentidos fazem efeitos diferentes para interlocutores diferentes, ou seja, o sentido que observamos com a metáfora da lupa, sua visão que vai além, em vários sentidos, pode não ser observada por outro sujeito. Como afirma Orlandi (2015), os sentidos não estão constituídos definitivamente, eles funcionam sob o modo da relação, da falta, do movimento e do entremeio.

Entendemos que a “visão além do alcance” não tem um sentido literal, único, não pode ser tomada como algo fechado, pois como menciona Orlandi (1996, p. 64), “o sentido sempre pode ser outro”, não está fixado nas palavras, nem pode ser qualquer um, pois há a determinação histórica. O sentido está relacionado à formação discursiva a que se refere, a aquele que enuncia e na relação de “visão além do alcance” com outras palavras, conforme afirma Pêcheux:

[...] uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes [...] conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’ vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (1997b, p. 161, grifo do autor).



O sentido de “visão além do alcance” está constituído em cada sujeito que o emprega, em cada discurso. “Visão além do alcance” poderá ter sentidos outros em cada materialidade estudada ou poderá significar da mesma maneira no processo de produção de sentidos.

Os sentidos de “visão além do alcance” apontados neste trabalho são determinados “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e preposições são produzidas” (PÊCHEUX, 1997b, p. 160) e reproduzidas. Isso acontece porque a ideologia constitui o sentido, assim como constitui o sujeito.

Já a noção de interpretação foi mobilizada por estar estreitamente vinculada a noção de sentido, pois ela está presente em qualquer manifestação da linguagem, “não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 09). Nossa análise será apenas um “gesto de interpretação” (ORLANDI, 1996) dentre outros possíveis no fio do discurso.

E as formações imaginárias “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997a, p. 82, grifos do autor), o que capacita o lugar social de cada um no discurso, ou seja, temos uma imagem da posição sujeito do locutor, da posição sujeito do interlocutor e a imagem do objeto do discurso. Temos a imagem do que seja uma pessoa com deficiência e a imagem do que seja uma pessoa sem deficiência, do que se pode falar a uma pessoa com deficiência. Assim como temos uma imagem do que é uma lupa, para que serve e quem a utiliza.

5. SOBRE O DICIONÁRIO

É necessário lembrarmos que o dicionário se apresenta em um efeito de completude, a ilusão que contém todas as palavras da língua. “Esta ilusão remete o leitor a possibilidade de domínio do sujeito sobre ela e sobre os sentidos que pode/ deve produzir” (PETRI, 2009, p. 29). Esse efeito de completude deve-se ao fato de que a língua, que está no dicionário é “comum” a todos que pertencem àquela nação.

A AD não trabalha com a língua como um sistema fechado, mas como um sistema acontecendo em práticas sociais, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas (ORLANDI, 2015). A língua é capaz de falhas, não há como atingir o real da língua de modo pleno, daí afirmarmos que o sentido pode ser outro.

Orlandi “vê, nos dicionários, discursos” (2002, p. 103). Ao ler o dicionário em uma perspectiva discursiva consideramos que “não há palavra, não há sentido, sem interpretação, sem ideologia” (ORLANDI, 2002, p.107). Percebemos que há sentidos que surgem e se consolidam, mas simultaneamente eles podem sempre ser outros, estão sujeitos a equívocos, a deslizamentos de sentidos. Os sentidos de visão presentes no *Dicionário Houaiss* podem não abarcar todos os sentidos que circulam nas práticas sociais, ou seja, os sentidos ali presentes são aqueles mais conhecidos e que circulam há mais tempo na língua, mas que podem ser outros daqui algum tempo, não são estáveis, podem sofrer modificações.

6. “VISÃO ALÉM DO ALCANCE” E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

Inicialmente analisamos o sentido de “visão além do alcance” na tira sobre a deficiência, que segue abaixo:

Figura 1: Tira sobre deficiência



Fonte: Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2012/10/amigos-criam-tirinha-para-falar-sobre-deficiencia-fisica-e-ser-humano.html>>.



O sentido de “visão além do alcance” está relacionado às imagens e as condições de produção da tira. O substantivo feminino “visão”, o advérbio “além” e o substantivo masculino “alcance”. O primeiro termo relacionado ao segundo e ao terceiro revela uma visão distinta do imaginário social, não é uma visão qualquer, mas uma visão que vai além do alcance, o termo visão adquire outro sentido além do seu sentido comum de enxergar, ver. O sentido de enxergar produz deslizamentos, remete a um sentido outro, ver está significando aqui sentir o mundo e assim vê-lo além do alcance que a visão “comum” abarca. A imagem do personagem com foco no olho contribui para esse sentido apontado acima.

Além disso, as condições de produção são necessárias para compreendermos melhor a tira, pois esta foi produzida por um desenhista em conjunto com três amigos com deficiência, aqui a imagem da pessoa com deficiência está voltada a um aspecto social diferenciado, produzindo um sentido outro daquele presente no imaginário social de senso comum, que tende historicamente à marginalização. Para complementar os sentidos aqui apontados, traremos à baila a acepção de “visão”, “além” e “alcance” a partir do *Dicionário Houaiss* (2009, p. 1951):

Visão s.f. 1 ato ou feito de ver 2 percepção do mundo exterior pelos órgãos da vista; sentido da vista 3 algo visto, percebido [...] 4 *p.ext.* imagem ou representação que aparece aos olhos ou ao espírito, causada por delírio, ilusão, sonho; fantasma, visagem 5 *p.ext.* aparição de espectro ou de entidade sagrada 6 *fig.* Concepção ou representação, em espírito, de situações, questões etc.; interpretação, ponto de vista [...] 7 *fig.* Aquilo que constitui uma expectativa, um desejo; quimera, sonho 8 *fig.* Percepção de fatos futuros ou distantes, como profecia ou advertência divina [...] ETM lat. Visio, onis ‘ação de ver, vista’ [...].

Nesta definição, há diferentes sentidos para a mesma palavra, desde o sentido de ver até o sentido de delírio, sonho, profecia. Dentre os sentidos apresentados, a terceira acepção é a que se aproxima do sentido presente na tira, “visão” como algo percebido, que não está restrito ao ver. Além de “visão” apontaremos a acepção de “além” e “alcance” do mesmo dicionário: “além adv. 1 da parte de lá, para o lado de lá, acolá [...] 2 mais à frente, mais adiante [...] 3 em lugar longe ou bem longe [...] 4 para fora; afora. s.m. o outro mundo, o mundo dos espíritos; além-mundo [...]” (HOUAISS, 2009, p. 89). E alcance: “ato ou efeito de alcançar 1 distancia máxima a que chega a vista, um som, voz [...] 2 possibilidade de tocar,



atingir, ou chegar a algo [...]4 obtenção, conquista [...] 7 importância, valor, relevância [...]” (HOUAISS, 2009, p. 85).

Dentre os sentidos da palavra “além”, podemos mobilizar um que se aproxima daquele da tira, aquele sentido que remete a algo que está adiante, bem como a palavra “alcance” que remete a um limite na qual se pode atingir algo, ou seja, “além do alcance” pode ser compreendido como algo que vai adiante do seu limite. Portanto, “visão além do alcance” não significa simplesmente olhar para longe, mas é sentir o mundo de uma maneira singular, algo que ultrapassa o limite físico. Isso pode ser associado à lupa, pois ela dá ampliação e possibilita a visão daquele que não vê sem o seu zoom, isto é, ela vê além da visão comum.

Para aproximarmos a lupa da teoria estudada, vamos nos valer de uma metáfora que será compreendida como uma noção discursiva e não como figura de linguagem, pois é um “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual” (PÊCHEUX, 1997a, p. 96), que funciona como transferência e deslizamento de sentidos. É a metáfora da lupa relacionada à “visão além do alcance”.

A lupa instiga-nos a pensar nessa aproximação com a AD porque ela oferece uma “visão além do alcance” assim como essa teoria. A lupa possibilita a pessoa com baixa visão uma “visão além do alcance” porque ela amplia o objeto, o texto, a imagem destacando as suas peculiaridades, levando aquele que a utiliza a ver aquilo que a visão comum não é capaz de abarcar e também levando a novos saberes. E a AD nos remete a uma “visão além do alcance” através da reflexão, do aprofundamento teórico, dos sentidos que não são fechados, literais. Quanto mais ampliarmos o zoom da lupa mais é possível observar os detalhes, o que acontece de forma semelhante com a AD, pois quanto mais lermos sobre a teoria mais conhecermos seus detalhes, mais teremos propriedade para aliar a teoria à análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos demonstram que os sentidos de “visão além do alcance” apresentados na metáfora da lupa, na tira que aborda a deficiência e no *Dicionário Houaiss* são semelhantes, todos remetem a ideia de ultrapassagem dos limites; na tira e no dicionário o



sentido de visão remete a sentir o mundo, vê-lo de uma forma diferente; na metáfora da lupa observamos dois sentidos: um sentido que destaca o conhecimento de novos saberes e um sentido relacionado à AD, uma teoria que nos oferece uma “visão além do alcance” por problematizar as maneiras de ler algo, por considerar a interpretação e seus efeitos de sentido, por nos mostrar que não há neutralidade, pois o “indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 44) e principalmente, por nos proporcionar a reflexão e assim uma relação menos ingênua com a linguagem.

REFERÊNCIAS

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ORLANDI, E. **Terra à vista**: discurso do confronto, velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Do Sujeito na História e no Simbólico. In: ORLANDI, E. **Língua e Conhecimento Lingüístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002, p. 65-73.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a, p. 61-151.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi [et al.], 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). **Análise de discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



_____. Reflexões acerca do funcionamento das noções de língua e de sujeito no Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: Capes-Procad - Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2009, n. 23/24, p. 25-35.

_____. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Ciro Martins. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Letras)-Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

PORTAL SÃO FRANCISCO. **História das lentes**. Disponível em: <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/historia-do-microscopio>>. Acesso em: 31 out. 2018.

Eixo Temático: Ensino e aprendizagem de Língua Materna/Libras: desdobramentos e perspectivas

O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Anselmo Mazur (UNICENTRO)

Prof. Dr. Rodrigo Augusto Kovalski (UNICENTRO)

Resumo

As línguas são “vivas”, evoluem, sofrem mutações e vão se adequando aos seus falantes e contextos de acordo com as necessidades de comunicação, e, como são muitos os falantes no mundo, é natural que estas evoluções não sejam homogêneas, mas sim que criem variáveis linguística. A escola é a formadora da sociedade, por isso devemos nos preocupar quanto a forma que a variação linguística é trabalhada em sala de aula, mais especificamente em aulas de língua materna, e se ela é realmente trabalhada, além de refletirmos a respeito da forma como o professor trabalha com a linguagem nas suas aulas, se promove ou não a adequação linguística para cada momento da aula levando em conta, assim, a heterogeneidade dos alunos. Logo, o presente trabalho tem como objetivo principal fazer uma breve reflexão acerca da variação linguística e descobrir qual a posição desta temática no contexto de ensino da língua materna. Como metodologia, esta pesquisa contou com base bibliográfica e pesquisa de campo. A campo foram aplicados questionários compostos por dez questões, entregues a dez professores de três escolas da rede pública de ensino da cidade de Irati-PR. Como resultados obtivemos que 70% a 80% dos professores de língua materna questionados apresentam alguma carência no que se refere à pauta “variação linguística” em sala de aula.

Palavras-chave: Variação linguística; Língua materna; Professor.

Abstract

Languages are "alive", evolve, mutate and adapt to their speakers and contexts according to the needs of communication, and, as many speakers in the world, it is natural that these evolutions are not homogeneous, but rather that create linguistic variables. The school is the formator of society, so we should be concerned about how language variation is worked out in the classroom, more specifically on mother tongue classes, and whether it is actually worked, and reflect about how the teachers work with the language in their classes, whether they promote or not the linguistic adequacy for each moment of the class, thus taking into account the students' heterogeneity. Therefore, the main objective of the present work is to make a brief reflection about the linguistic variation and to discover the position of this subject in the context of teaching the mother tongue. As methodology, this research relied on bibliographical basis and field research. The field was applied questionnaires composed of ten questions, delivered to ten teachers from three schools in the public school network of the city of Irati-PR. As a result, we found that 70% to 80% of the questioned mother tongue teachers present some deficiency regarding the "linguistic variation" agenda in the classroom.

Keywords: Linguistic variation; Mother tongue; Teacher.

INTRODUÇÃO

A imposição de normas, costumes e, até mesmo, culturas inteiras por parte de elites dominantes, ditando o que é certo ou errado e tendo como modelo “correto” para avaliação os usos e estilo de vida dos donos do poder, é uma realidade que acompanha a humanidade desde seu surgimento. E como língua também é poder, portanto, não é de se admirar que, novamente, as elites passem a ideia, mesmo que em alguns casos inconscientemente, de que a linguagem utilizada por estes é a única e essencialmente correta, em quanto que os demais dialetos desenvolvidos e utilizados pelos povos de menor prestígio são vistos com maus olhos, tidos como consequências de uma cultura “baixa”, de “povos analfabetos”, ou, em poucas palavras, vistos como errados.

Precisa-se desmistificar a concepção de erro linguístico, relacionados aos demais dialetos, utilizados pela população, de que a norma culta, reflexo da Gramática Tradicional é a única correta. Deve-se levar ao conhecimento de todos que, esta Variedade Padrão, é apenas uma das variedades linguísticas colocada à disposição de todos os falantes da língua portuguesa e que é apenas mais uma dentre todas as outras variedades linguísticas de nossa língua, que, de acordo com o contexto, podem ou não ter preferência de uso. Por esta razão, faz-se necessário que investiguemos como vem sendo trabalhada, por nossos educadores na sala de aula, esta temática da variação linguística, especialmente no que tange ao ensino de língua materna.

A partir deste contexto, o objetivo geral desta pesquisa será o de fazer algumas reflexões a respeito da variação linguística e sua presença no ensino da língua materna. Para isso, contamos com a ajuda de alguns autores importantes na área da Sociolinguística como: Bagno (2007), Travaglia (2006) e Botoni-Ricardo (2004), dentre outros.

Tem-se como objetivos específicos: i) analisar quais são as opiniões dos professores de língua portuguesa, mais especificamente de escolas públicas, no que se refere à temática da Variação linguística e de como tratam este contexto em suas aulas; ii) compreender como vem sendo aplicado o ensino da variação linguística da língua materna por estes professores e; iii) refletir a respeito da avaliação dada pelos professores analisados aos materiais utilizados para o ensino da temática.

O presente artigo divide-se basicamente em cinco itens principais. No primeiro item, denominado “Variação linguística: uma reflexão” busca-se refletir sobre a variação linguística, onde

é realizado um levantamento teórico baseado em autores como Bagno (2004), Travaglia (2006) entre outros. Neste tópico ainda temos um subitem denominado: “A variação linguística em sala de aula”. Onde se faz uma relação com o que é dito pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o que é teorizado pelos autores Santana e Neves (2015) e Bagno (2007). No segundo item, “O ensino/aprendizagem da língua materna”, traz-se alguns autores como Bortoni-Ricardo (2004) e Kovalski (2017) para compreender, em suas visões, como deve ser posto em prática o ensino da língua materna. O terceiro item “Metodologia: passos do caminho” explica-se onde serão coletados os dados e quais são os métodos de pesquisa utilizados, além de serem apresentados autores como Flick (2009), Tomitch e Tumolo (2009) e Severino (2016) que melhor embasam as abordagens adotadas por esta pesquisa. No quarto item “Resultados dos processos de pesquisa” é realizada a análise e reflexão das respostas dadas pelos professores às perguntas dos questionários, bem como a tabulação e interpretação dos dados colhidos.

1. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: UMA REFLEXÃO

Sabe-se que na natureza tudo está sujeito a possíveis evoluções e, por tanto, tudo está sujeito a mudanças. As diferentes línguas encontradas no mundo também fazem parte da natureza, por isso, também evoluem, sofrem mudanças, vão se adequando aos seus falantes e, com estas evoluções, surgem as diferenças.

Estas não são só e especificamente as diferenças de idioma para idioma, como por exemplo, do português para o inglês (embora um possa influenciar o outro), mas também as diferenças que podem surgir dentro dos próprios idiomas, por exemplo: a fala de um carioca não apresenta os mesmos aspectos da fala de um morador do interior do estado do Paraná, isso podemos observar claramente se utilizarmos como exemplo a palavra “leite”, o paranaense conserva, na sua pronúncia, a forma como a palavra está escrita, sem acrescentar, substituir ou remover fonemas, já o carioca tem o costume de, na sua pronúncia, substituir a vogal “e”, no final da palavra, pela vogal “i”, “leiti”. Ambos utilizam o mesmo idioma, o português, porém apresentam sotaques desiguais. Isto chamamos de *variação linguística*, e a estes diferentes sotaques, damos o nome de *variedades linguísticas* (MUSSALIM; BENTES, 2007). Segundo Bagno (2007, p. 39), “dizer que a língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é *heterogênea*”, ou seja, a língua não é única e não falamos todos de uma forma idêntica para que possamos chamar a língua de

Nos dias atuais, é imprescindível que nos deparemos, quase que constantemente, com outros falantes da nossa mesma língua, porém, que possuem uma pronúncia diferente, mais corrida, mais lenta, mais “puxada” etc. e isso é absolutamente normal, já que cada pessoa vem de uma cultura, região e influências identitárias diversificadas.

Segundo Travaglia (2006, p. 42), os estudos sobre variação linguística registram pelo menos seis dimensões de variação dialetal: “a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função”. A dimensão territorial é como o próprio termo diz, a variação encontrada no diálogo de pessoas que falam a mesma língua, mas que provém de regiões / posições geográficas diferentes, para esta, Bagno (2007, p. 46) refere-se com o nome de “variação diatópica”. A variação na dimensão social, ou “variação diastrática” para Bagno (2007), é a variação encontrada em falantes de diferentes classes sociais. Na dimensão de idade buscam-se as diferenças nas falas comparando as faixas etárias dos falantes envolvidos. Quanto a variação ligada ao sexo, nota-se a diferença entre as falas dos homens e das mulheres, um homem, por exemplo, não falará a frase: *fui tão arrumada para festa e os meninos nem olhavam para mim*. A dimensão da geração ou “histórica” que Bagno (2007, p. 47) prefere chamar de “variação diacrônica”, provém da comparação da língua em tempos diferentes, estas variações são mais perceptíveis na escrita levando em conta que nos séculos anteriores não era muito comum encontrar equipamentos de gravação de áudios para que se fossem registrados os falares das épocas passadas. Na dimensão da função a Língua Portuguesa parece não apresentar variações significativas, porém, Travaglia (2006) dá como exemplo desta variação o chamado plural majestático, ou seja, quando governantes ou altas autoridades, para expressarem seus desejos ou intenções, se utilizam do pronome pessoal “nós” colocando-se assim, em uma posição de representação do povo, por exemplo: “nós queremos mais saúde”, “nós queremos trazer mais segurança para todos”.

Bagno (2007, p. 46-47) ainda cita outras duas variações que podemos encontrar na fala. A “variação diamésica” que é a diferença entre a língua falada e a língua escrita e a “variação diafásica”, aquela variação que surge a partir do momento que o falante assume um determinado grau de monitoramento, decorrente da situação em que se encontra.

Apesar destas diferenças serem naturais e normais, muitas pessoas as veem como erros de linguagem ou até mesmo como deficiências fonológicas da parte dos falantes. Mas, segundo Bagno (2007, p. 61):

[...] na perspectiva das ciências da linguagem, **não existe erro na língua**. Se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente – como é o caso com OS MENINO TUDO VEIO/ OS MENINOS TODOS VIERAM OU ASSISI O FILME/ ASSISTI AO FILME.

Realmente é possível notar na prática, isto que Bagno nos apresenta. Um carioca não sente dificuldades para se comunicar oralmente, apenas, por exemplo, por substituir, em sua pronúncia, a vogal “e”, no final de palavras, pela vogal “i” (quente > quanti; leite> leiti) e nem pelo uso de qualquer outra expressão utilizada por seu dialeto; o mesmo caso ocorre com todos os outros dialetos da língua portuguesa e também com os outros idiomas encontrados no mundo.

Ainda, de acordo com Mollica (2003, p. 13) “os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social”. Então, pode-se dizer que: o fato das pessoas associarem as variantes linguísticas como erros, se conserva pela ação do senso comum, pois não se busca entender a realidade linguística, mas sim associar tudo ao meio social e cultural, ou seja, dizer que a alta classe está falando de forma “correta” e que a classe baixa fala de forma “errada”.

1.1 A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA

Podemos observar a abordagem da variação linguística em sala de aula em dois níveis. O primeiro é pela questão do ensino e direção, ou seja, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) veem a variação linguística e o que dizem a respeito dela. O segundo nível corresponde ao professor e à escola, ou seja, a forma como a variação linguística está sendo aplicada em sala de aula, se o modo como é utilizada é correto e eficaz e se ela realmente está sendo aplicada.

Do ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz

determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (PCN, 1997, p.26).

Vê-se que, o que os PCN's cobram, é o ensino adequado da língua que se fundamenta nas ideias da Sociolinguística, ou seja, da competência linguística. Essa forma de ensino não prioriza a norma culta ou padrão, aquela falada pela elite, como única variedade linguística “correta”, o que se pede é que o ensino seja baseado na correta adequação dos dialetos de acordo com a ocasião em que se encontra o falante e não propriamente na imposição da normatividade, apresentada pela Gramática Tradicional. Dessa forma, o indivíduo saberá quando deve se comunicar de maneira formal, e também poderá identificar e compreender as demais formas dialetais sem que sinta algum estranhamento.

Para Santana & Neves (2015, p. 87):

É imprescindível que os estudantes aprendam seu idioma de forma lúdica quando for possível ou de maneira prazerosa. Que não se considerem incapazes de falar sua própria língua e que vejam que a comunicação humana é um instrumento tão poderoso, que pode até resolver conflitos ideológicos, políticos e sociais quando se faz necessário um diálogo.

Diante do exposto, os autores mencionam que o aprendizado da língua materna deve ser agradável, sem que ocorra qualquer tipo de pressão sobre os alunos/falantes. Esta “pressão” é, realmente, perceptível em grande parte das salas de aulas e sua identificação torna-se possível quando, por exemplo, em meio a diálogos com os colegas ou com o próprio professor, os alunos pronunciam palavras de forma gramaticalmente errada, ou seja, de acordo com os seus respectivos sotaques e são interrompidos no meio da fala para serem advertidos e, na maioria das vezes, de forma grosseira, ríspida.

O problema não está, unicamente, em corrigir o aluno, mas sim no momento em que foi feita a correção. Deve-se pensar se na tal circunstância, o contexto era de adequação à norma padrão, por que fora desse contexto isso acabaria gerando um certo desconforto ao aluno, deixando-

o possivelmente, envergonhado, com uma má visão da norma culta e até mesmo de seu próprio dialeto, já que se ele havia sido corrigido, significaria que estava errado.

Podemos dizer, também, que outra causa para as metodologias ainda seguirem, em certo ponto, precárias quanto ao ensino de variação linguística, está nos livros didáticos que são fornecidos aos alunos e professores das escolas e colégios. Grande parte desses materiais ainda são pobres em recursos adequados para pautas que tratem da variação linguística.

Notamos a precariedade dos livros didáticos quando, por exemplo, folhamos algumas páginas e nos deparamos com exercícios do tipo: “Observe a tirinha acima e reescreva de forma correta o diálogo das personagens”. A partir do momento que o exercício pede a forma “correta”, referindo-se a norma culta, já está estigmatizando as demais variedades dialetais, já que o aluno associa as variedades concorrentes à norma culta como “erradas” e que ele não deve utilizar, pois o aluno aprende desde cedo que o que é errado é “feio”.

Ao professor e à escola, cabe-lhes a missão de desmistificar, da mente dos alunos, a ideia de que a Gramática Tradicional e a norma padrão são superiores a todos os demais dialetos. Pois, de acordo com Bagno:

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da **reeducação sociolinguística** de seus alunos e de suas alunas. O que significa isso? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem. (BAGNO, 2007, p.87)

Segundo o autor, esta “reeducação” é, dentre outras, a missão dada ao professor, de fazer com que os alunos vejam que eles sabem Português, o que a escola fará é apenas a potencialização deste saber. A escola deve apresentar, aos seus alunos, a diversidade do meio em que vivem, com a valorização do contexto sociocultural, ela deve mostrar os caminhos para que o aluno possa refletir e se adequar a essas diferenças, de forma que ele consiga reconhecer essa pluralidade linguística e ver que assim como as demais, a diversidade linguística deve ser respeitada.

2. O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Estamos contidos em um meio multicultural, por isso faz-se esta problematização acerca da variação linguística tecendo reflexões sobre o ensino da língua materna neste contexto. Para Kovalski (2017, p. 16) estas reflexões são importantes, pois “ao mesmo tempo em que a escola ensina e emprega à pluralidade de culturas existentes, ela também segrega aqueles que de alguma forma não se encaixam nestes padrões”. Sendo assim, a maneira como o professor entende e aplica o ensino da língua materna, pensando em uma prática mais inclusiva, reconhecendo os saberes do aluno e o contexto de onde ele vem, faz toda diferença no desempenho e no aprendizado do estudante.

Porém, a autora Lívia Suassuna, em sua obra “Ensino de língua portuguesa uma abordagem pragmática” (1995), fala de uma crise no ensino do Português.

É muito comum vermos professores insatisfeitos com seu trabalho, frustrados e tomados de uma sensação insuperável de derrota, o que dá lugar a uma certa nostalgia do ensino “de antigamente”. Espalham-se as queixas: os alunos se caracterizam por um baixo desempenho linguístico; desprezam a língua; não entendem o que leem; abusam, na produção textual, de lugares-comuns; são incapazes de pensar e de se expressar(!) (SUASSUNA, 1995, p.18).

De acordo com a autora, é comum que a culpa seja dada aos alunos, como se eles fossem os únicos responsáveis pelo “baixo desempenho linguístico” que trazem. No entanto, o professor, muitas vezes, não reconhece que ele é a peça fundamental para entender a subjetividade de seus alunos e, assim, poder reformular o ensino da língua materna.

Mas, este “baixo desempenho linguístico”, o fato de que os alunos “não entendem o que leem”, “são incapazes de se expressar” e demais problemas citados, estão relacionados à que?

Entendemos que, estas avaliações são feitas tendo como ponto de partida uma perspectiva única da língua, a da norma culta, ou seja, da “Gramática Tradicional”, “uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais ‘sobre a língua’, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia” (ANTUNES, 2003, p.31). Tem-se que compreender que os alunos, em sua maioria, não utilizam a forma culta da língua para a comunicação cotidiana, sendo assim, a metodologia e a didática na aula de língua materna devem respeitar esta realidade.

Não se deve levar o aluno a pensar que ele “não sabe o português”, ou de que ele “é

incapaz de aprender” por que “o português é muito difícil”.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta (ANTUNES, 2003, p. 20).

Com isso, nota-se a carência do sistema de ensino/aprendizagem da língua materna, a qual leva o estudante a ter dificuldades e problemas também nas outras disciplinas de sua base curricular, já que todas as disciplinas têm a leitura como base de estudos.

Analizando os argumentos de Bortoni-Ricardo (2004), entendemos que o professor, sabendo que receberá alunos de diversos contextos sociolinguísticos, deve saber como e quando se usar de sua linguagem formal, em momentos convenientes para apresentar a norma culta, para que assim não gere uma certa insegurança linguística aos alunos. Se o professor se apresenta apenas com a formalidade da língua culta, ou sua aula é apenas um ideário de língua culta e não de linguagem, nas suas mais variadas formas, os alunos acabam ficando amedrontados, com medo de não estarem falando à altura dos padrões expressos pelo professor e acabam por ficarem calados. Isso pode remontar um problema, pois a não expressão por parte do aluno acarretará problemas que serão intrínsecos a sua identidade, enquanto cidadão.

É preciso deixar que o aluno se expresse em sala de aula com o mesmo “prazer” que ele se expressa em casa, onde ele se sente à vontade, já que todos usam a mesma linguagem, o mesmo dialeto, o qual ele já tem domínio.

Você pode observar que a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transposição de uma cultura predominantemente oral para a cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p.24).

Em sala de aula, a autora define essa cultura oral, ou os eventos de oralidade, como sendo aqueles momentos em que o professor se utiliza de uma linguagem pouco monitorada, ou seja, uma linguagem mais usual, para se comunicar com os alunos, seja para dar informações ou ordens como:

“vamo fazê silêncio”, ou para gerar brincadeiras que criem uma atmosfera mais social e afetiva. E os eventos de letramento cobram um grau de monitoramento mais elevado já que estão relacionados à escrita, como aulas de leitura e o uso da escrita. Na sala de aula, ao aplicar conteúdos, vale a pena o professor conhecer estes princípios, pois “essa forma intuitiva de administrar a variação em sala de aula é salutar porque dá ao aluno a oportunidade de participar em interação com um grau maior ou menor de monitoração estilística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.26). Com este constructo, o aluno não sente medo de participar ativamente das aulas, não apenas da aula de língua, mas também de qualquer outra disciplina, pois ele vai se sentir inserido ao meio e se notar parte de um processo, o qual deve ser o protagonista e não apenas objeto.

3. METODOLOGIA: PASSOS DO CAMINHO

Anteriormente, buscou-se trazer algumas contextualizações teóricas acerca da variação linguística e algumas reflexões quanto ao ensino da língua materna que vem sendo aplicado. Desta forma, com este ideário temos uma base preliminar para investigar como está sendo tratada a variação linguística em sala de aula.

Esta investigação dar-se-á por meio de uma pesquisa de campo, onde os dados serão coletados com a aplicação de questionários, entregues a professores da disciplina de Língua Portuguesa do sistema público de educação, que atuam na cidade de Irati, centro-oeste do Estado do Paraná, nos colégios estaduais São Vicente de Paulo, Antônio Xavier da Silveira e Escola Estadual Nossa Senhora das Graças.

Para esta pesquisa, será utilizada uma abordagem quali-quantitativa, ou seja, uma análise que, ao mesmo tempo que traz aspectos de uma pesquisa quantitativa, traz também aspectos de uma pesquisa qualitativa. Para uma melhor compreensão desta relação, se faz necessária uma caracterização destas abordagens.

Tomitch e Tumolo (2009, p. 56) entendem por abordagem quantitativa, aquela pesquisa onde,

as informações obtidas durante a coleta de dados (por exemplo, opiniões dos participantes) são traduzidas em dados numéricos que, então, serão classificados e analisados, utilizando-se recursos e técnicas estatísticas como porcentagem, média, coeficiente de correlação, análise de variância, entre outros.

Ainda, para Boaventura (2007, p. 56) o raciocínio é praticamente o mesmo, já que ele apresenta que a pesquisa quantitativa é aquela que se expressa tanto na coleta quanto no tratamento dos dados estatísticos. Desta forma, compreendemos que uma abordagem quantitativa se constitui da consideração de valores numéricos que, ao serem observados, nos trazem conclusões que contribuem para a pesquisa.

Porém, de acordo com Severino (2016, p. 125), este método experimental-matemático se torna ineficaz para analisar aspectos relacionados a condições específicas de cada sujeito. Então, para fazer com que estas especificidades sejam levadas em conta, se faz necessária a aplicação da abordagem qualitativa, que é entendida por Flick como aquela pesquisa que, ao invés de números, utiliza o texto como material de estudo, “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16). Assim, podemos entender que, a abordagem qualitativa busca observar e considerar toda a complexidade do(s) seu(s) objeto(s) de estudo(s), levando em conta todas as suas características.

Embora pareçam contrárias, estas duas abordagens podem ser complementares, fazendo com que os resultados da pesquisa sejam ainda melhores e mais confiáveis.

4. RESULTADOS DO PROCESSO DE PESQUISA

Neste item será demonstrado de maneira dissertativa, as respostas obtidas com a aplicação do questionário, junto a dez professores de língua portuguesa atuantes na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças e nos colégios São Vicente de Paulo e Antônio Xavier da Silveira, todos da região central da cidade de Irati, Paraná.

Abaixo apresentaremos a pergunta realizada aos professores, e na sequência a análise dos resultados obtidos.

1. Para o professor, qual o nível de importância do estudo da variação linguística?

As opções de resposta estavam numeradas de 1 a 5 sendo, 1 = sem importância e 5 = muito importante. 80% dos professores marcaram a alternativa 5, considerando muito importante o estudo da variação linguística, o restante 20% marcaram a opção 4, considerando importante, e as demais

alternativas, 1 (sem importância), 2 (quase sem importância) e 3 (pouco importante) não foram demarcadas.

Logo nesta primeira questão, nota-se que os professores de língua portuguesa consideram muito importante o estudo da variação linguística, pois uma grande parte, 80%, responderam com importância de nível máximo, 5, ao passo que apenas 20% optaram pelo nível de importância 4, que mesmo assim, não deixa de ser um valor expressivo para com a importância da temática.

2. Em aulas de língua materna, com qual frequência o professor busca trazer conteúdos e/ou discussões relacionadas à variação linguística?

O sistema foi semelhante ao aplicado na questão anterior, com alternativas de 1 a 5, mas desta vez sendo, 1 = nunca e 5 = sempre. 60% dos professores marcaram a opção 4, assim mencionando que quase sempre trazem conteúdos e/ou discussões relacionados à variação linguística, 30% marcaram a opção 5, dizendo que sempre trazem estes conteúdos e 10% marcaram a opção 3, dizendo que às vezes trazem conteúdos que abordam a temática. As opções 1 (nunca) e 2 (quase nunca) não foram assinaladas.

Neste ponto vemos que, os professores, em uma pequena parcela (30%), prezam pelos conteúdos com variação linguística, pois afirmam que sempre os trazem para as aulas. Todavia, já é possível perceber um pequeno desentaxa. Na questão 1, quando indagados ao nível de importância da variação linguística, 80% dos professores assinalaram o nível máximo, porém, na questão 2, não são 80% dos professores que aplicam com tanta frequência discussões e/ou conteúdos com variação linguística, mas sim 30%. Isto indica que, ao menos 70% dos professores, por mais que saibam a importância do conteúdo, não o aplicam de maneira regular.

3. E com qual frequência busca trabalhar aspectos da Gramática Tradicional?

O sistema de resposta seguiu o mesmo da questão 2. Aqui, 40% dos professores assinalaram a alternativa 5, dizendo que sempre trazem aspectos da Gramática Tradicional, 20 % assinalaram a opção 2 (quase nunca), 20% a opção 3 (às vezes) e 20% a opção 4 (quase sempre). A opção 1 (nunca) não foi assinalada.

Nesta questão vemos um cenário um pouco mais diversificado que o apresentado pelas questões anteriores. Agora a maioria dos professores afirmam que sempre trazem aspectos da Gramática Tradicional, enquanto uma minoria divide-se em professores que tratam do aspecto com uma frequência mais ou menos reduzida. Comparando com a questão 2, vemos que os professores dão uma importância maior para a Gramática Tradicional que para a Variação linguística, pois 40%

dos professores disseram que sempre trazem aspectos da Gramática tradicional enquanto que 30%, 10% a menos disseram que sempre trazem aspectos da Variação linguística.

4. Qual a linguagem utilizada por você, enquanto professor (a), para conversar com os alunos, promover discussões e/ou explicar conteúdos em sala de aula?

Esta pergunta tinha 4 opções, sendo elas: “Predominantemente a norma culta”; “Predominantemente a fala coloquial (dialetos regionais)”; “Busca variar de acordo com o contexto da aula”; e “Outra”. 60% dos professores marcaram a primeira alternativa, dizendo que utilizam predominantemente a norma culta e 40% assinalaram a terceira alternativa, dizendo que buscam variar de acordo com o contexto da aula. E a segunda e quarta alternativas não foram demarcadas.

No que se analisa, temos a presença de um dado bastante chamativo, ao menos de acordo com as ideias expressas por alguns autores citados no item 2 deste artigo. Trata-se da grande maioria dos professores, mais especificamente 60%, que dizem utilizar a norma culta como dialeto predominante nas aulas de língua portuguesa, enquanto a minoria busca variar de acordo com o contexto apresentado. Vimos que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), se o professor se utiliza apenas do dialeto padrão, o estudante poderá se sentir, de certa forma, amedrontado e, assim, com medo de participar das aulas, pois não sabe se chegará ao “nível” dos padrões do professor e isso pode ser prejudicial para o desenvolvimento deste aluno em sala, já que terá receio de se posicionar.

5. Qual a linguagem utilizada pela maioria dos seus alunos dentro da sala de aula?

Seguindo o mesmo aspecto de respostas da questão quatro, desta vez 60% dos professores marcaram a opção 2, dizendo que os alunos conservam a fala coloquial (dialetos regionais) em sala de aula e 40% disseram que seus alunos buscam variar de acordo com o contexto. As alternativas “predominantemente a norma culta e “outra” não foram assinaladas.

Os resultados da questão 5 vêm mostrar que não é necessário que o professor se utilize unicamente do dialeto padrão, afinal, a maioria dos alunos, segundo os próprios professores, utilizam seus dialetos regionais. Se, para a escolha do dialeto utilizado em sala, o professor levar em conta apenas os 40% de alunos que, segundo os professores, buscam variar a linguagem de acordo com o contexto da aula, excluindo os outros 60% que usam apenas o dialeto regional, então ele estará comprovando ainda mais o que disse Kovalski (2017, p. 16): “ao mesmo tempo em que a escola ensina e emprega à pluralidade de culturas existentes, ela também segrega aqueles que de alguma forma não se encaixam nestes padrões”.

6. Em sala de aula, você procura corrigir a fala dos alunos? Em quais ocasiões?

Esta pergunta possibilitava cinco alternativas, sendo elas: “Sempre que falam de forma gramaticalmente incorreta. ”; “Apenas quando realizam leituras em voz alta. ”; “Apenas quando apresentam opiniões e/ou dúvidas referentes ao conteúdo. ”; “Nunca, independentemente da ocasião. ” e “Outra”. Das respostas obtidas, 50% dos professores disseram que corrigem a fala de seus alunos sempre que falam de forma gramaticalmente incorreta; 20% assinalaram a segunda alternativa (apenas quando realizam leituras em voz alta) e 30% marcaram a quinta opção (outra) sem especificar em qual ocasião o fazem. A terceira alternativa (apenas quando apresentam opiniões e/ou dúvidas referentes ao conteúdo) e quarta (nunca independentemente da ocasião) não foram assinaladas.

Nesta questão, notamos outro dado importante, o fato de que metade dos professores fazem correções nas falas dos alunos em todo momento que os ouvem falando outro dialeto que não a linguagem culta. Como já havíamos discutido, este ato pode causar frustrações aos alunos, assim fazendo com que eles tenham uma visão negativa no quesito à norma culta e tenham um certo desprezo pelo seu aprendizado, pois não se sentirão à vontade para aprender em um local onde serão repreendidos cada vez que pronunciarem palavras da língua portuguesa, mas mencionadas em seus dialetos – tido como “errado”.

7. De maneira geral, as aulas de Língua Portuguesa lecionadas pelo professor priorizam o trabalho com a Norma Culta ou a Competência Linguística?

Esta pergunta diferente das demais, possibilitava a resposta de maneira dissertativa. Das respostas dadas, 50% dos professores mencionaram que dão preferência à competência linguística, 20% relatam que dão preferência à norma culta e 30% dizem que fazem aplicação das duas formas, simultaneamente, da forma que uma complementa a outra.

De acordo com os dados desta questão, a maior parte dos professores faz uma aplicação mais reflexiva da língua materna, pois, como visto, metade dos questionados levam em conta a competência linguística dos alunos e outros 30% fazem uma conciliação das duas formas, o que não deixa de ser uma metodologia interessante. Porém, ainda 20% dos professores vão na contramão, pois, de acordo com os PCNs, não se deve priorizar a Gramática tradicional como uma correção aos outros dialetos, deve-se fazer uma “adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (SEF, 1997, p.26).

8. O professor em sala de aula trabalha com a questão do preconceito linguístico?

O sistema de escolha de respostas seguiu o mesmo modelo das questões 2 e 3 sendo, 1 = nunca e 5= sempre. Com isso, 60% dos professores assinalaram a alternativa 4 (quase sempre), 20% disseram sempre, 10% disseram que quase nunca e os outros 10% disseram que as vezes trabalham com a questão do preconceito linguístico. A alternativa 1 (nunca) não foi assinalada.

Observamos com estes dados que os professores, em sua maioria, dão sim importância ao trabalho com o preconceito linguístico, o que dá a entender que reconhecem a realidade linguística da sociedade e preparam os alunos para a compreensão e convívio amistoso para com esta diversidade. Todavia, vê-se que, pelo menos 20% dos professores não dão muita importância ao trabalho com o preconceito linguístico, que é algo de conhecimento fundamental para os estudantes, enquanto cidadãos críticos e, principalmente, tolerantes as diversidades linguísticas.

9. Os aspectos apresentados aos alunos, no tocante a variação linguística, são oriundos do livro didático da turma, de material específico elaborado pelo professor, ou da junção dos dois materiais?

Esta questão possuía as três alternativas como possibilidade de serem demarcadas, já citadas no enunciado: “livro didático da turma”, “material específico elaborado pelo professor” e “junção dos dois materiais”. Das respostas obtidas, 90% dos professores afirmam que os aspectos apresentados aos alunos em relação à variação linguística se dão pela junção dos materiais elaborados pelo professor e também pelos apresentados por livros didáticos, ainda, 10% afirmam que os conteúdos apresentados acerca deste tema, são oriundos apenas dos livros didáticos. 10% fizeram observações extras dizendo que os livros não apresentam com frequência a temática para serem utilizados como base única de ensino.

Nota-se que a grande maioria (90%) dos professores não fica presa apenas à utilização do livro didático, pois afirmam que preferem optar pela junção dos materiais apresentados pelos livros prontos acrescidos dos conhecimentos próprios. Mas afinal, o que os professores pensam a respeito dos livros didáticos? Vemos a seguir.

10. Do material sobre variação linguística apresentado pelo livro didático da turma, que nota o professor avalia este material/capítulo?

Esta questão possuía 6 alternativas, sendo as cinco primeiras de classificação tendo, 1= péssimo e 5 = muito bem elaborado e uma última alternativa que dizia “os livros didáticos que trabalho não possui capítulo ou trecho destinado a variação linguística (regional ou social) ”. Das repostas, 40% dos professores assinalaram a terceira alternativa (regular), 20% assinalaram a quarta

alternativa (bem elaborado), 20% assinalaram a segunda alternativa (ruim), 10% assinalaram a alternativa (péssima) e 10% assinalaram a última alternativa, afirmando que os livros não possuem capítulos ou trechos destinados a variação linguística. E das respostas obtidas nos questionários, 10% dos professores ainda fizeram observações, dizendo que não optam por trabalhar com o livro didático.

Como visto no item 1.1 desta pesquisa, existe uma certa cobrança, da parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para que se apresentem aspectos relacionados à Sociolinguística aos alunos no contexto da sala de aula. Desta forma, a impressão que temos é que as editoras (ao menos aquelas responsáveis pelos livros utilizados pelos professores questionados) não seguem atentamente os PCNs, pois, de acordo com a grande maioria dos professores pesquisados, a qualidade dos conteúdos referentes à variação linguística não está muito satisfatória, sendo que, em 10% dos casos, o uso do livro didático é até ignorado, já que não apresenta a temática.

Refletindo de uma maneira mais ampla perante os dados recolhidos, percebem-se algumas incoerências da parte dos professores. Por exemplo, quando indagados sobre a importância do estudo da variação linguística, todos afirmam que é algo importante, porém, quando questionados sobre a frequência com que buscam estes temas ao conhecimento dos alunos, a porcentagem de favoráveis tem uma pequena queda.

Em outra situação, quando indagados sobre os momentos que corrigem os alunos em sala de aula, a metade dos professores responderam que sempre corrigem os alunos, independentemente da situação, contudo, quando questionados sobre o que priorizam, o trabalho com a norma culta ou a competência linguística, metade dos professores dizem que priorizam a competência linguística e 30% além, dizem que priorizam as duas formas, uma em complemento da outra. Afinal, se dão preferência à competência linguística, por que então corrigir a fala de seus alunos em momentos não oportunos para uma adequação? Pois vimos na questão cinco, que o dialeto predominante dos alunos, dentro das salas de aula, é o dialeto regional, este fator deve ser levado em conta. Mas passamos para maiores conclusões a respeito desta pesquisa nas considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este presente trabalho, buscou-se, além de uma breve reflexão acerca dos conceitos de variação linguística e das suas aplicações no contexto da aula de língua materna previstas pelos

PCNs e ainda sugeridas por alguns autores, compreender como esta temática vem sendo tratada e considerada pelos professores de língua portuguesa da atualidade, mais especificamente pelos professores dos colégios São Vicente de Paulo, Antônio Xavier da Silveira e da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças.

Através da pesquisa de campo, foi possível constatar que a forma como a língua materna vem sendo aplicada aos alunos nas salas de aula ainda pode ser melhorada em vários aspectos no que se refere à variação linguística, de forma mais ampla, pode-se dizer que 70% a 80% dos professores apresentam, ao menos em algum ponto, alguma carência quanto ao trabalho pautado na variação linguística, mas, apenas cerca de 20% dos professores precisam rever suas concepções e suas metodologias de ensino, tanto no reconhecimento da Variação linguística, enquanto conteúdo fundamental, quanto pela forma, frequência e condições de como ela é trabalhada. Contudo, não há que se precipitar fazendo generalizações, isto é, afirmar que todos os professores erram e, ainda, nos mesmos pontos, é necessário compreender também as especificidades de cada professor, pois, como visto, foi comum deparar-se com respostas onde, por exemplo, o mesmo professor que, em uma questão, afirmava dar importância à Variação linguística, em outra questão dizia que priorizava a norma culta em sala de aula e em outros casos professores que davam preferência para a competência linguística de seus alunos, mas que corrigiam suas pronúncias em meio a aula. Então, como resolver isto?

A este respeito, ainda se fazem necessárias mais reflexões a este tema “ensino de língua materna e variação linguística” por parte dos docentes, já que foi possível perceber que alguns educadores ainda adotam medidas um tanto quanto “tradicionais” perante seus educandos, e ainda seguem um tanto despreparados diante dos estudos acerca da Variação Linguística. É preciso que o professor tenha em mente que ele é a chave para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e tolerante. Mostrar aos estudantes que a variação linguística é uma característica, ou mais profundamente, uma marca cultural dos povos que torna possível a identificação da multiculturalidade no meio social, é algo que se faz fundamental no ensino da língua materna, como buscou demonstrar esta pesquisa.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese*. São Paulo: Atlas, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAGA, Maria. L; MOLLICA, Maria C. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOVALSKI, Rodrigo A. *O ensino de língua portuguesa em contextos multiculturais*. Tese (Pós-Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTANA, Jessé; NEVES, Maria. As Variações Linguísticas e suas Implicações na Prática Docente. *Millenium*, Pp. 75-93. 48 (jan/jun), 2015.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TUMOLO, Celso H. S.; TOMITCH, Léda M. *Pesquisa em letras estrangeiras*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Eixo Temático: ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Línguas Adicionais: desdobramentos e perspectivas

Reflexões sobre o uso do Inglês como Língua Franca no Programa Paraná fala Inglês

Beatrice Elaine dos Santos (UEPG)¹
Dra. Aparecida de Jesus Ferreira²

Resumo

Objetivamos com este trabalho trazer reflexões acerca do uso do Inglês como Língua Franca visando pensar se há espaço no Programa Fala Inglês para este uso da língua inglesa. Este trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado que será defendida no ano de 2020 na Universidade Estadual de Ponta Grossa, trazemos portanto, desenvolvimentos parciais e resultados esperados para a pesquisa. A pesquisa se fundamentará em estudos de autores como: Siqueira (2011), Telles (2002), Seidholfer (2011); Rajagopalan (2011), Ludke e André (1986), Jordão (2011), Celani (2005), Science without borders (2011), dentre outros. A metodologia utilizada na pesquisa é bibliográfica, analisando estudos de pesquisadores acerca do Inglês como Língua Franca e qualitativa, que será baseada em estudo de caso etnográfico que será realizada através dos instrumentos de dados: diário de campo, observações, entrevistas e questionários onde será possível analisar a visão e intenções de usos da língua inglesa dos alunos e professores do programa Paraná fala Inglês e obtermos a geração de dados e os resultados da pesquisa. Assim, podemos refletir se alunos e professores estão preparados para testes de proficiência, escrita acadêmica e para falar uma língua em que acreditamos que a identidade de sua língua materna possa ser valorizada.

Palavras-chave: Inglês como língua franca; Paraná fala inglês; Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Abstract:

We aim with this work to reflect on the use of English as a Lingua Franca in order to think if there is space in Paraná speaks English Program for this use of the English language. This work is part of a master's Degrees research that will be defended in the year of 2020 at Universidade Estadual de Ponta Grossa. Thus, we bring partial developments and expected results for the research. The research will be based on studies of authors such as: Siqueira (2011), Telles (2002), Seidholfer (2011); Rajagopalan (2011), Ludke and André (1986), Jordão (2011), Celani (2005), Science without borders (2011), among others. The methodology used in the research is bibliographical, analyzing researchers' studies about English as a lingua franca and qualitative, which will be based on an ethnographic case study that will be performed through the data instruments: field diary, observations, interviews and questionnaires where will be possible to analyze the vision and intentions of students and teachers of Paraná Speaks English program about the use of the English language and get the generation of data and the results of the research. Thus, we can reflect whether students and teachers are prepared for proficiency tests, academic writing and to speak a language in which we believe that the identity of their mother tongue can be valued.

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta grossa

² Professora orientadora da pesquisa de mestrado pela mesma instituição

Keywords: English as a Lingua Franca, Paraná speaks English, English language teaching-learning.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa refletir sobre o uso do inglês como língua franca, o qual permite a interação entre falantes de diferentes línguas maternas, apresentando então variados usos da língua falada em comum, ou seja, a linguagem é adaptada para se ajustar aos propósitos de cada falante. Percebemos que este uso da língua ainda precisa ser mais discutido com os alunos, para que estes possam considerar possíveis usos da língua inglesa e poderem se posicionar sobre seus entendimentos a respeito do seu emprego nos mais variados contextos, já que a língua inglesa é primordial na contemporaneidade no mundo globalizado, e discussões a respeito desses temas precisam ser propiciados no estudo de língua estrangeira. Desta forma, professores e alunos estarão mais preparados para as mudanças que a língua apresenta no decorrer dos anos. Consideramos importante demonstrar a percepção deste uso da língua por alunos e professores de um programa ofertado em sete universidades do estado do Paraná e que tem como finalidade promover a internacionalização entre o meio acadêmico. Objetiva-se neste trabalho: 1) Entender a perspectiva dos alunos (acadêmicos, professores e agentes universitários) que fazem o curso de língua inglesa no programa Paraná fala inglês (PFI) sobre suas respectivas intenções do uso da língua estrangeira; 2) Analisar as visões dos alunos no que tange conhecimento do inglês como língua franca e se é mencionado em sala de aula diferentes contextos em que falantes não nativos utilizam a língua inglesa ; 3) Investigar os usos de língua inglesa dos professores que aplicam a aula e se estes acreditam que as aulas devem ser moldadas de acordo com a fala do falante nativo de língua inglesa; Nesta comunicação faremos uma reflexão do referencial teórico acerca dos conceitos de Inglês com Língua Franca.

1.1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa encontra-se estruturada a partir de reflexões acerca do propósito do programa Paraná fala Inglês e quem são os seus participantes; O uso do Inglês como Língua Franca e a dicotomia falante nativo *versus* falante não nativo.

1.2- PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS

O Programa Paraná Fala Inglês (PFI) está sendo realizado com o apoio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), tendo como objetivo central apoiar e incentivar o processo de internacionalização das instituições do ensino superior deste estado, em outras palavras, “[...] lançar sementes que futuramente poderão revolucionar o sistema educacional, colocando os estudantes brasileiros em contato com um meio de alta competitividade e empreendedorismo” (SCIENCE WITHOUT BORDERS, 2011).

Assim, este programa realizado pelo estado do Paraná, visa aprimorar as competências da comunicação tanto de alunos quanto de professores acerca de questões científicas e acadêmicas em língua estrangeira, desta forma, os cursos de graduação e pós-graduação deste estado podem alcançar um nível equivalente ao das universidades nacionais e internacionais.

São ofertados cursos que viabilizem a utilização da língua inglesa em contexto real, a exemplo do inglês acadêmico e inglês para fins específicos. Esses e outros cursos previstos contribuirão para potencializar as publicações em revistas de alto impacto internacional. Também oferecem a possibilidade de preparar a comunidade acadêmica para cooperações internacionais no contexto da pesquisa, do ensino e da extensão, a partir de um cenário de diversidade linguística e cultural. Espera-se, com isso, fomentar parcerias com países falantes de língua inglesa, a fim de promover ações conjuntas em prol da qualificação, do fortalecimento e da expansão do PFI, principalmente pelas parcerias firmadas com o Governo Canadense por meio da Languages Canada e Smart English.

Na visão de Scortegagna (2013), é fundamental promover o desenvolvimento da língua inglesa no país para ampliar a ciência, neste sentido, a internacionalização das universidades brasileiras tem mobilizado a comunidade acadêmica e estendido os horizontes das pessoas que participam dos projetos. Desta forma, a internacionalização do ensino superior deve ser pensada de forma crítica, não como um produto autossuficiente a ser alcançado, mas como um processo social, econômico, político e culturalmente situado (CHAN; DIMMOCK, 2008).

Para isso, os professores de língua inglesa têm um grande desafio em orientar seus alunos sobre a forma como o uso do inglês tem se propagado na atualidade que hoje precisa ser desvinculada do FN e quais implicações as reflexões e pensamentos críticos a respeito da língua podem ser feitos, assim como os resultados e consequências pela perspectivas de

ensino/aprendizagem da língua no que diz respeito a satisfação e expectativas do aluno de línguas estrangeiras.

1.3- INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

De acordo com Seidlhofer (2011, p.7), o ILF é “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para o qual ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção”, ou seja, você não precisa ser um falante nativo desta língua para poder se comunicar e tendo em vista a dimensão em que o uso desta língua tem se propagado mundialmente, os FNs não são o foco do ILF, já que:

a sua expansão pelo mundo se deu de tal forma que, atualmente, o número de falantes, ou melhor, usuários não-nativos, supera o número de falantes nativos, em uma proporção de quatro para um (CRYSTAL, 2000; 2006; SEIDLHOFER, 2011).

Desta forma, estes sujeitos provêm de culturas diferentes, assim, a língua estende-se para um olhar multilíngue e não apenas monolíngue limitado aos países que apresentam a língua inglesa como língua materna. Neste sentido, os falantes não nativos (FNNs) de LI devem valorizar a sua língua nativa, sem ser inconsistente na concepção de usos da língua ou deixando-se inferiorizar por FNs e reconhecendo que um FN já não pode ser mais considerado como o detentor desta língua. Este uso do inglês precisa ser reconhecido e validado, posto que possibilita a interação entre falantes de diferentes línguas, mesmo que seu intuito seja atingir o nível de FN.

Portanto, esta língua vem sendo utilizada em diversos estudos, Leffa (2001, p. 342), nos demonstra alguns fatores que nos comprovam isto:

[É] língua estrangeira mais estudada no mundo. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. [...] O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

Assim, o estudo do inglês como língua franca se tornou importante na contemporaneidade, já que a língua vem se modificando ao longo dos anos, pois ela é viva e assim existe uma grande importância de nos desvincularmos da fala do falante nativo de língua inglesa (tendo esta como

única e verdadeira). Como a língua encontra-se em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar (RAJAGOPALAN, 2011, p. 47), onde falantes do mundo inteiro precisam transmitir informações, sejam eles nativos ou não, é muito importante mostrar aos alunos que eles podem se sentir confiantes com o inglês que eles falam, pois também é legítimo, sem que se frustrem por não alcançar o nível do falante nativo.

Reconhecemos então que os professores precisam disseminar os conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos sobre a língua, possibilitando uma visão diferente dos alunos enquanto o uso da língua inglesa, já que estes alunos não tem a percepção do uso do ILF e talvez seja por isso que até hoje acredita-se que seja necessário falar igualmente ao FN.

1.4- A DICOTOMIA FALANTE NATIVO(FN) *versus* FALANTE NÃO NATIVO (FNN).

Partimos do princípio de que pode-se aprender a língua inglesa (ou qualquer outra) para interagir com falantes nativos e não-nativos, como aponta Siqueira (2011, p. 100) “que além dos falantes não-nativos, são também incluídos interlocutores dos círculos central e externo”.

Rajagopalan (2011, p. 51) “até mesmo os ditos ‘nativos’ vão ter que, por assim dizer, ‘reaprender’ ‘sua língua’ e, por que não, aprender uma nova forma de falar, escutar e escrever se desejarem se sair bem no WE”, ou seja, nesta troca de negociações no ato comunicativo entre falantes nativos ou não-nativos, todos os interlocutores terão de se adaptar para que suas interações sejam possibilitadas.

Sobre nativos e não-nativos desempenharem o mesmo papel em negociar significados, Berns (2008, p. 329) aponta que:

Embora os falantes nativos de inglês precisem mudar suas atitudes e suposições na mudança para o inglês como língua internacional, há algumas mudanças necessárias para os não-nativos. Eles também devem se tornar mais tolerantes com as muitas variedades de inglês instruído e aprender sobre as maneiras como outros falantes não nativos usam o inglês.

Neste sentido, torna-se necessário conscientização dos FNNs ao aprenderem a língua, que não precisa ser imitada de um FN, mas não é necessariamente sem regras ou simplificado apesar de o afastamento do inglês nativo valorizar FNN.

Segundo Berto (2011, p. 150) "NNs, que atualmente superam os NSs, estão moldando a linguagem para atender às suas próprias necessidades". Assim sendo, “o ELF aparece como um

novo modelo de comunicação baseado na inteligibilidade e não na forma, o que parece ser compatível com as novas necessidades dos NNSs em relação ao uso do inglês em escala global”. Assim, já que a maioria dos falantes de língua inglesa não são nativos, este que fazem o uso da língua estão a ajustando conforme suas emergências e vontades, deste modo nesta pesquisa buscaremos compreender quais são as necessidades de uso da língua por cada falante participante do programa PFI.

2- METODOLOGIA

Para que seja possível responder às perguntas de nossa pesquisa que, consequentemente, fazem parte do objetivo esperado, o caminho a ser percorrido tem como escopo metodologias que devem ser seguidas e respeitadas, mantendo a ética e comprometimento com o trabalho científico. Fazer uma pesquisa nos possibilita a entender situações, comportamentos, métodos, teorias por um outro ângulo que, por sua vez, estão em constante transformação.

Para Demo (2003, p.34), uma “pesquisa se define pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriade metodica como fonte principal da renovação científica”, em outras palavras, são necessárias constantes pesquisas para que seja possível termos respostas concretas, uma vez que o que pode ser verdade para um, pode não ser para os demais e esta sua verdade hoje, pode não ser uma verdade amanhã, por isso é muito importante a atualização de conhecimentos e pesquisas que vão em direção às nossas intenções de compreensão de mundo e interesses intelectuais.

Apresentamos neste capítulo de que forma a pesquisa será executada diante dos métodos escolhidos, estabelecendo uma observação do funcionamento de cada um. Para tanto, nossa pesquisa, por se tratar de contatos com pessoas, baseia-se em uma pesquisa qualitativa que se preocupa com questões individuais de cada sujeito que é estabelecido em um contexto social, em determinada cultura. Este sujeito, que também está inserido no convívio e relação em grupos, também nos permite ocuparmos da pesquisa etnográfica.

2.1- PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Esta pesquisa pretende analisar a visão dos alunos e professores a respeito do Inglês como

Língua Franca, cujas discussões têm sido feitas no âmbito da linguística aplicada visando um reconhecimento de todos os falantes não nativos que usam a língua inglesa para a comunicação. Segundo Pennycook (2010, p. 16.2), a linguística aplicada se preocupa com problemas sociais e políticos centrais de desigualdade, discriminação e diferença ³, assim, são muito importantes por colaborar no processo de conscientização do aluno como sujeito sócio-histórico que está em constante transformação identitária, mesmo quando se tratando de uma outra língua, que não a sua materna. Desta maneira, o uso do ILF tende a colocar os falantes nativos e não nativos no mesmo patamar, sem soberania de nenhuma das partes.

As implicações da posição social e econômica de uma língua como o inglês, e especialmente como esta língua age sobre seus usuários, e ainda mais especificamente o que ela faz com seus falantes ‘nativos’ e professores ‘não-nativos’ tem sido objeto de discussão na linguística aplicada (JORDÃO, 2011, p. 223). Ainda é possível encontrar situações no cenário atual em que professores nativos são considerados “melhores professores” do que os professores não nativos e esta constatação é muito preconceituosa e equivocada, uma vez que os professores não nativos passaram por treinamento, estudaram e estão aptos a entender as dificuldades de fala e pronúncia de um aluno não nativo que carrega a sua identidade de língua materna consigo. Deste modo, entendemos que a linguística aplicada busca compreender as adversidades com que se defrontam os sujeitos na prática dos contextos institucionais (MOITA LOPES, 1996).

2.2- PESQUISA QUALITATIVA

A autora Celani (2005, p. 106) pontua que a pesquisa qualitativa preocupa-se com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados - que serão construídos através das negociações realizadas entre os participantes e o/a pesquisador(a), com a qualidade que serão produzidos os dados, apresentando como valor “a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder”. Assim, torna-se pertinente este método de pesquisa, já que nossa pesquisa dialoga com sujeitos que nos possibilitam chegar aos resultados através da subjetividade e interpretatividade dos dados.

Segundo Telles (2002, p. 102):

³ the applied linguistic concerns to central social and political problems of inequality, discrimination and difference.

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais freqüente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Seguimos então os entendimentos do autor, uma vez que esta pesquisa está inserido no contexto de ensino/prendizagem em que a participação de professores e alunos é essencial para que a pesquisa se concretize, preenchendo lacunas de indagações que a área da educação precisa, como aponta Wolcott (1994, p. 368):

Mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação [especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas] deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção.

Assim, torna-se importante questionamentos sobre esta área em que seja possível compreender cada sujeito visando um mundo mais igualitário e contribuindo para avanços na investigação da área proposta nesta pesquisa.

2.3- ESTUDO ETNOGRÁFICO

Tratando-se de uma pesquisa em que será possível a obteção de resultados a partir do contato, proximidade e observações que precisam ser ocorridas constantemente durante o procedimento da investigação, com outros sujeitos, Telles (2002, p. 102-103) aponta que a pesquisa etnográfica:

É freqüentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Seu propósito é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos.

Assim, visamos compreender os objetivos de usos da fala de LI de cada indivíduo participante da pesquisa, que ocupam um mesmo espaço, tornando-se componentes de um grupo com objetivos de aprender uma determinada língua, no entanto, cada um com propósito distintos. Esta modalidade de pesquisa compreende “aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais” (Severino, 2016, p. 126).

Neste processo de interação com os sujeitos da pesquisa que estão representados no contexto

escolar, o qual o professor possui autonomia diante à sala de aula, este não pode se sentir dependente em relação ao pesquisador, no que diz respeito a resultados esperados no momento da pesquisa, Telles (2002, p. 97) salienta que:

Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Assim, no momento da pesquisa, o pesquisador precisa se manter neutro, não interferindo no processo de ensino/aprendizagem no ambiente a ser observado, já que a intenção é pesquisar e não, interceder na prática pedagógica, mas possível de conduzir a uma prática crítica em que possa ser proporcionado um expandimento da visão dos alunos e professores acerca da língua em que estes fazem uso.

Segundo De Andre (2005, p. 28) uma das características de pesquisa que pode ser identificada como do tipo etnográfica é quando “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”, neste sentido a presente pesquisa visa compreender o processo educativo dentro do programa PFI a partir destes instrumentos de dados

2.3.1- SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são extremamente importantes, pois será através de suas respostas fornecidas através dos questionários, assim como suas atitudes em sala de aula que torna-se possível fazer a análise desses dados que contam com a interpretação do pesquisador.

Professor

O Programa Paraná fala Inglês sediado na Universidade Estadual de Ponta Grossa conta com a participação de três professores bolsistas que ministram as aulas no programa, estes professores são graduados e recebem treinamento semanal para cumprir as exigências do programa. Optamos por escolher um professor que ministra as aulas nos cursos escolhidos na pesquisada, a fim de verificar o posicionamento e entendimento sobre o uso do ILF e verificar se é possível a sua utilização no trabalho docente dentro do programa.

Alunos

O programa apresenta nove turmas, das quais serão escolhidas duas turmas a fim de entender a opinião de alguns alunos sobre suas intenções de uso da língua inglesa. Serão escolhido/as três alunos/as de uma turma de *Listening* e *Speaking*, e três alunos/as de uma turma de *Academic Writer*, totalizando seis alunos para a coleta dos dados. Os alunos serão escolhidos de forma voluntária. Optamos por escolher uma turma de cada modalidade de curso que trabalham com habilidades que são necessárias no processo comunicativo, para que possamos entender as diferentes percepções dos alunos de acordo com seus diferentes interesses.

Coordenação

Por fim, o programa é gerenciado por duas coordenadoras, sendo uma institucional e outra pedagógica. Nesta pesquisa faremos a entrevista com as duas coordenadoras individualmente. Primeiro com a coordenadora institucional, por estar sobre a responsabilidade do programa e suas funções, segundo, com a coordenadora pedagógica que cumpre a função de orientar os professores do programa a conduzirem suas aulas de acordo com o modelo estabelecido pelo programa.

3- INSTRUMENTOS DE DADOS

Esta pesquisa se valerá de um conjunto de instrumentos de dados que juntos legitimam e dão credibilidade às informações apresentadas: (1) análise documental, (2) questionário, (3) entrevista, (4) observação e (5) diário de campo.

3.1- ENTREVISTA

Segundo Ludke e André (1986, p. 34) a vantagem da entrevista é que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, ou seja, através de uma conversa verbalizada com fins profissionais é possível alcançar as respostas necessárias para todos os tipos de segmentos e assuntos. As entrevistas podem ser tanto individuais, quanto em grupos, esta pesquisa a entrevista individual, em que o entrevistador faz uma série de perguntas previamente estabelecidas, podendo estar livre para modificar a ordem, dependendo de como a entrevista acontece (ROBSON, 2002).

São realizadas duas entrevistas individuais para obtenção de dados, a primeira é feita com a coordenadora institucional do programa PFI, ao qual nos torna possível ter conhecimento da funcionalidade do programa, seus interesses e princípios para entender se há uma abertura para a inserção do uso do ILF em sala de aula. Depois é feita uma entrevista com a coordenadora pedagógica, pois esta é responsável pelo treinamento dos professores a conduzirem as aulas do acordo com as exigências do programa.

3.2- QUESTIONÁRIO

Para Ludke e André (1986, p. 88) um questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Neste sentido, para a obtenção de dados desta pesquisa, os participantes, alunos e professores do programa PFI preenchem as informações necessárias para realização da pesquisa, em qual o pesquisador consegue apresentar o perfil dos participantes, assim como os dados a serem pesquisados.

Assim, de acordo com Ludke e André (1986, p. 89) este tipo de instrumento apresentará algumas vantagens como: a economia de tempo, obtendo grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e precisas, há maior liberdade nas respostas, devido ao anonimato, menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. Neste sentido, alunos e professores participantes do programa PFI, poderão estar mais desinibidos ao responder as questões da pesquisa.

3.3- OBSERVAÇÃO

A observação é uma técnica de coleta de dados muito importante, pois ela possibilita o alcance de informações que serão obtidos através de um contato direto em contextos reais, em que será possível analisar situações, comportamentos e fatos que se deseja pesquisar, que neste caso, refere-se à sala de aula do programa PFI.

Para Marconi (1990, p. 79), este tipo de coleta de dados “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Neste sentido, analisar o contexto de ensino-aprendizagem abordado em sala de aula, nos possibilita compreender se a uso do ILF tem espaço dentro do programa PFI,

para que as respostas da pesquisa sejam esclarecidas.

Segundo Ludke e André (1986, p. 26) “observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Deste modo, a pesquisa fundamenta-se em observação efetuada na vida real (trabalho de campo), pois é feita em ambiente real onde apresenta-se um local específico em determinada comunidade.

3.4- DIÁRIO DE CAMPO

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), através do diário de campo é possível anotar “narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonação e expressões faciais.” Deste modo, este instrumento nos possibilita registrar situações que o pesquisador analisa e pode usar como critério que outros instrumentos não preenchem, deste modo, em todo o processo de pesquisa, o diário de campo acompanhara o pesquisador para melhor obtenção de dados que contribuam para preencher as lacunas que a pesquisa indica.

4- ÉTICA EM PESQUISA

Segundo Celani (2005, p. 107) “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. Deste modo, torna-se fundamental seguir critérios para que a imagem dos sujeitos da pesquisa seja preservadas, respeitando cada identidade, pois será através destas identidades que a pesquisa se tornará possível.

O comportamento não ético resultaria em duas vertentes: má conduta e fraude. Como exemplos de má conduta temos: não arquivar os dados, não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, explorar subalternos, publicar precocemente (para correr na frente), fazer mau uso de verbas, tratar mal a amostra, provocar medo, fazer retaliação política, indicar co-autoria inapropriada, preocupar-se mais com a quantidade do que com a qualidade (a síndrome publish or perish), mentir, degradar a natureza, roubar documentos, avaliar erros, procurar a fama, fornecer maus pareceres, exercer liderança inadequada, formar “panelas” abusar do poder, induzir jovens ao erro (por mau exemplo ou por descaso), fazer troca de convites e de favores, republicar os mesmos dados maquiados, dar cartas de recomendação inverídicas, ignorar interesses conflitantes com as agências de fomento, ser cleptomaníaco (CELANI, 2005, p. 107).

Neste sentido, é extremamente necessário que a ética esteja presente em todos os momentos da pesquisa, desde a sua escrita, como o contato com os sujeitos e interpretações dos dados coletados por eles. A preservação de suas identidades através do anonimato os asseguram de participar sem ter a obrigação de prosseguir até o fim, assim como manter sua privacidade. Esta garantia de preservação de suas identidades será mantida através de um termo de consentimento livre e esclarecido que será entregue aos participantes e assinado por eles.

Referências

- BERNS, M. Entrevista - English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Ed.) **Inglês como lingual franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CELANI, M. A. A., Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & ensino**, vol. 8, no.1, 2005, p. 101-122).
- CHAN, W. W. Y; DIMMOCK, C. The internationalization of universities: Globalist, internationalist and translocalist models. In: **Journal of Research in International Education**. v. 7, n.2, pp. 184-204, 2008
- DEMO, P. **PESQUISA: princípio científico e educativo** – 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca: Ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 221-252).
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas (RS): Educat, 2001, p. 333-355.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**/ Menga Ludke, Marli E. D. A. André, São Paulo, EPU, 1986.
- MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakaatos, ed. 2, São Paulo: Atlas, 1990.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. A natureza social e educacional dos processos de Ensino Aprendizagem de Línguas. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1996.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca**: Ensino aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 45-57.

SCIENCE WITHOUT BORDERS: The Brazilian scientific mobility program at CNPQ/ MCT. June, 2011. Disponível em: <http://www.access4.eu/_media/2011_science_without_borders.pdf>. Acesso em: 30 abril. 2018.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2016.

SIQUEIRA, S. World Englishes, World English, Inglês como língua internacional, inglês como língua franca: qual é o nosso inglês? In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos lingüísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.333-354.

TELLES, A. J. É Pesquisa. É? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & ensino**, vol. 5, no.2, 2002, p. 91-116.

WOLCOTT, Harry, F. **Transforming qualitative data**. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications. 1994.

Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas

Efeitos de sentido sobre a identidade nordestina no/pelo discurso fílmico em *O Auto da Compadecida*

Carla Caroline Ferreira (UNESPAR)

Anderson Braga do Carmo (Orientador/UEG)

Resumo

Este artigo objetiva compreender de que forma os elementos linguístico-discursivos que compõem a materialidade fílmica produzem efeitos de sentido e contribuem para a (re)produção da identidade nordestina no filme *O Auto da Compadecida* (2000), de Guel Arraes. Para tanto, nos fundamentamos na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa de base foucaultiana para produzir nosso gesto de leitura sobre o filme, trazemos para a discussão as práticas discursivas que constituem o sujeito nordestino, destacando-se aquelas que se materializam na e pela materialidade cinematográfica, pois entendemos o cinema como um espaço privilegiado e com poder institucional para (re)produzir saberes a respeito da identidade nordestina. Além disso, utilizamos os pressupostos de Silva (2000), para entendermos como a identidade se estabelece pela diferença e implica uma relação de poder. Desse modo, organizaremos a pesquisa em três momentos: primeiramente, identificaremos as variações linguísticas presentes no filme. Em seguida, trataremos sobre os mecanismos verbais, visuais e sonoros cinematográficos como espessuras fílmicas, na medida em que se inscrevem em regimes de verdade produzindo sentidos sobre a identidade nordestina, por meio de suas estratégias linguísticas. Finalmente, empreenderemos um gesto analítico-interpretativo para analisar os sentidos construídos pelo filme a respeito da identidade nordestina. Todos estes empreendimentos teóricos foram articulados a fim de mostrar como o discurso fílmico de *O Auto da Compadecida* significa e produz efeitos sobre uma identidade que se alicerça em práticas ideológicas, históricas, sociais e linguísticas sobre o sujeito em análise. Desse modo, concluímos com esse artigo que por um lado há a tentativa de caracterizar o sujeito nordestino através de aspectos lexicais e fonológicos, mas esses traços não são suficientes para um efeito de resistência e por outro lado a materialidade fílmica enuncia para a manutenção de estereótipos, assim, embora o filme tenha o objetivo de representar o sujeito nordestino e sua identidade como um gesto de perseverança, o seu discurso ainda (re)produz estereótipos negativos a respeito desse sujeito, como os de trapaceiro, mentiroso e até mesmo covarde.

Palavras-chave: Identidade; Discurso; Cinema.

Abstract

This article aims to understand how the linguistic-discursive elements that make up filmic materiality produce meaning effects and contribute to the (re) production of the Northeastern identity in Guel Arraes' film *O Auto da Compadecida* (2000). To that end, we are based on the perspective of the French Discourse Analysis of Foucaultian base to produce our reading gesture on the film, we bring to the discussion the discursive practices that constitute the Northeastern subject, highlighting those that materialize in and through cinematographic materiality, since we understand

cinema as a privileged space with institutional power to (re) produce knowledge about the Northeastern identity. In addition, we use Silva's (2000) assumptions to understand how identity is established by difference and implies a power relationship. In this way, we will organize the research in three moments: first, we will identify the linguistic variations the present in the film. Next, we will deal with the verbal, visual and cinematic sound mechanisms as film thicknesses, insofar as they are inscribed in regimes of truth producing meanings about Northeastern identity through their linguistic strategies. Finally, we will undertake an analytic-interpretative gesture to analyze the meanings constructed by the film about Northeastern identity. All these theoretical undertakings were articulated in order to show how the film discourse of *O Auto da Compadecida* means and produces effects on an identity that is based on ideological, historical, social and linguistic practices on the subject in analysis. Thus, we conclude with this article that on the one hand there is the attempt to characterize the Northeastern subject through lexical and phonological aspects, but these traits are not enough for a resistance effect and on the other side the film materiality states for the maintenance of stereotypes, so although the film aims to represent the northeastern subject and his identity as a gesture of perseverance, his discourse still re-produces negative stereotypes about this subject, such as those of a cheater, a liar and even a coward.

Keywords: Identity; ; Discourse; Cinema.

1. INTRODUÇÃO

É perceptível, enquanto imaginário de língua, a existência de uma norma padrão da Língua Portuguesa no Brasil. É recorrente nas práticas cotidianas, sobretudo, naquelas que circulam no ciberespaço, a valoração negativa a qualquer variedade que não corresponda à norma padrão, por ser considerada um erro a ser corrigido. Essa necessidade de normatizar a língua vem dos gregos, que desejavam uma unificação cultural, política e que, para preservar a cultura de seu povo dos falares bárbaros, construíram uma gramática provinda de experiências de análise textual ou filológica, a partir de poetas e escritores da época. A Gramática Tradicional nasce, pois, associada à noção de norma enquanto imposição de padrões e apresentando um modelo de língua utilizado por homens – e isso exclui todas as mulheres – livres, letrados e pertencentes às elites. Não é estranho que os responsáveis por essa Gramática Tradicional rejeitassem qualquer variante que não se encaixasse no modelo proposto (BAGNO, 2006).

Apesar dessa normatização perdurar até os dias de hoje, as variedades linguísticas se tornaram objeto de estudos sociolinguísticos que, enquanto disciplina, teve início na década de 1960, nos Estados Unidos. Essa perspectiva tem sua importância ao demonstrar que a língua não é homogênea e que as variantes, ao contrário de erros, correspondem à lógica interna da língua. Esses estudos consideram ainda a relação dos fatores externos da língua aos fatores internos, pois a língua

pode variar de acordo com o gênero, idade, grau de escolaridade, classe social e entre as regiões de um mesmo país.

Dentre os tipos de variação linguística, há a variação diatópica, que diz respeito às variantes construídas a partir do ponto de vista espacial/regional e que funciona como um elemento importante na constituição da identidade do sujeito que a utiliza. Essa variação será foco do nosso projeto, assim como as relações de poder que constituem a (re)produção da identidade do sujeito no e pelo discurso fílmico. Para tanto, este trabalho trará como objeto de estudo o filme *O Auto da Compadecida*, de Guel Arraes (2000).

Visto isso, estudar a construção da identidade do sujeito nordestino por meio de sua variação linguística nos parece pertinente, já que faltam estudos voltados para essa variante no discurso cinematográfico, especificamente, sob o viés foucaultiano, pelas práticas de exclusão de qualquer variedade que não siga a norma padrão da língua portuguesa, sobretudo, a nordestina, que ainda se mantém socialmente. Além disso, consideramos que o meio audiovisual é um espaço legitimado para a reprodução de verdades e que também pode (re)produzir diversos estereótipos. Por isso, lançamos a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo o filme *O Auto da Compadecida* produz efeitos de sentido na (re)produção da identidade nordestina pela sua linguagem? Para isso, verificaremos se esse discurso pode produzir sentidos sobre para a manutenção dos estereótipos do povo nordestino, compreendendo as relações de saber-poder na constituição do funcionamento da memória discursiva sobre a variante e identidade nordestina no filme estudado.

Diante disso, defendemos a necessidade de se propor um novo viés para o objeto escolhido, tencionando entender o funcionamento discursivo no estabelecimento de uma identidade construída simbolicamente e projetada em cenas e diálogos que se fundamentam em paradigmas e protótipos sobre o sujeito nordestino. Para tanto, realizaremos um processo descritivo-interpretativo que consiste na descrição de enunciados e compreensão dos efeitos de sentido, nos fundamentando na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, de base foucaultiana e na teoria de identidade e diferença de Tomaz Tadeu da Silva, contribuindo, pois, com um novo olhar sobre o filme *O Auto da Compadecida*. Acreditamos que a compreensão do discurso fílmico por essa perspectiva possa colaborar com a realização de pesquisas futuras que busquem estudar as relações de poder na (re)produção da identidade dos sujeitos, que se materializam no e pelo discurso fílmico.

2. IDENTIDADE, VARIAÇÃO E DISCURSO: PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE

Para iniciarmos as discussões sobre a representação da identidade nordestina na materialidade cinematográfica, vemos a necessidade de explicitar alguns conceitos teóricos que embasaram a nossa pesquisa. Dessa forma, dividiremos nossos pressupostos teóricos em dois momentos. Primeiramente, trataremos dos conceitos de identidade, diferença e as relações de poder que existem entre elas. Em seguida, abordaremos a questão da variação linguística como fator constituinte de uma identidade.

2.2 Identidade, diferença e poder

O conceito de identidade é dotado de complexidade e pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Neste trabalho, nos fundamentaremos, para uma abordagem conceitual inicial, nas formulações de Tomaz Tadeu da Silva (2000), para quem, em linhas gerais, a identidade é a consideração daquilo que se é, como por exemplo: “ser nordestino”. Desse mesmo modo é possível conceber a noção de diferença, aquilo que o outro não é, pois ao se afirmar como nordestino, o sujeito faz uma série de negações que o diferencia de outros sujeitos: o nordestino, à vista disso, estabelece sua identidade pela diferença com o nortista ou o sulista. A noção de diferença está, pois, estritamente ligada à de identidade, uma depende da outra.

Silva (2000, p. 76) aponta outra característica importante da identidade e da diferença: ambas “são resultado de atos de criação linguística”, ou seja, identidade e diferença não se manifestam naturalmente, sendo assim produzidas através de atos de linguagem. Segundo o autor, “é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e diferença como tais”. Desse modo, a identidade deve ser compreendida como um ato de criação linguística, simbólica e discursiva, pelos quais o mundo social é dividido e organizado (SILVA, 2000, p. 77). Isso significa que a sustentação de uma identidade implica na disputa de recursos simbólicos e materiais de uma sociedade, o que pode garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

O autor argumenta ainda que a identidade e a diferença estão ligadas a uma relação de poder, para ele:

[...] onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pela qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma relação. São outras tantas marcas do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais, eles são anormais”) (SILVA, 2000, p. 81).

Aproximando a citação de Silva (2000) ao nosso trabalho, é possível notar uma relação de poder de exclusão da identidade nordestina pela ideia hierarquizada da diferenciação, ou seja, a identidade nordestina está fora da identidade normalizada. Essa exclusão é perceptível por meio de uma memória discursiva sobre o sujeito nordestino carregada de estereótipos negativos, como a pobreza e a baixa escolaridade.

A mídia, como um dos principais veículos dos discursos de identidade, vem tratando da identidade nordestina em filmes e novelas. O que nos chama a atenção é como essa identidade é retratada nesse espaço de circulação de sentidos. Baracuh (2010), em *Análise do discurso e mídia: nas trilhas da identidade nordestina*, argumenta que a imagem do nordestino retratada pela mídia reproduz uma memória de estereótipos, ao utilizarem símbolos como o cacto, reproduzindo a imagem de pobreza e de seca.

Outra problemática que deve ser posta em discussão é a padronização da cultura nordestina. Se tomarmos como exemplo cariocas e paulistas, ambos da mesma região, mostra-se uma demarcação cultural muito distinta, não sendo consideradas como uma só, porém, ao se tratar da cultura de estados do Nordeste, produz-se um efeito de identidade homogênea, mesmo evidenciando-se que cada estado tem uma demonstração cultural diferente.

A linguagem nordestina é outro aspecto cultural retratado de forma estereotipada pela mídia. Isso por que a linguagem, segundo Geraldi (2011, p. 15), é um dos mecanismos fundamentais que nos torna o que somos, já que vivemos em um mundo de linguagens. Assim, o “ser nordestino” se baseia, entre outros aspectos, nas especificidades da manifestação de linguagem que o constitui.

Numa perspectiva discursiva, a questão da identidade pode ser tratada a partir da noção de sujeito, proposta por Foucault (1995). O autor explica que o objetivo de seu trabalho é teorizar

de que forma os seres humanos se tornam sujeitos, entretanto, para isso, parece necessário que se faça um estudo sobre as relações de poder, já que o ser humano é frequentemente colocado nelas. Foucault argumenta, entretanto, que não há ferramentas para o estudo das relações de poder, então, o autor sugere que talvez seja necessário analisá-las pelo “antagonismo das estratégias”. Ele explica que:

[...] para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade; e o que se compreende por legalidade, no campo da ilegalidade. E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistências e as tentativas de dissociar estas relações (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Foucault apresenta três formas de lutas: contra dominações, contra as formas de exploração e contra as formas de sujeição, já que para Foucault (1995) essa última é aquilo que liga o sujeito a si mesmo e assim o sujeita a outros. Nessa perspectiva, podemos compreender que o indivíduo tem atribuído a si, pelas relações de poder, uma identidade que o torna sujeito de si mesmo.

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz os indivíduos sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Dessa forma, essas lutas se opõem à individualização que lhes são referidas buscando uma compreensão da questão “quem somos nós?”, uma identidade que não a que foi designada a elas pelo poder.

Ao olharmos para esse efeito de identidade nordestina, vemos que existem práticas e instituições, entre elas a linguagem, que manifestam aquilo que pode e deve ser dito sobre essa identidade. Visto isso, na próxima sessão trataremos sobre as variedades de linguagem, considerando-as como parte fundamental que compõem a identidade de um sujeito.

2.2. As variedades linguísticas: identidade e diferença na constituição de um imaginário de

A variação linguística se tornou objeto de investigação com os estudos sociolinguísticos a partir da década de 1960. Esses estudos contribuem para com o estabelecimento de práticas interacionistas de trabalho com a variação, o que afasta esta da noção de erro, apesar de ainda existirem práticas de exclusão de tudo que se distancie de uma norma padrão imaginariamente estabelecida.

Ilari e Basso (2014) ocupam-se de estudar essa variação e para eles a língua não é um fenômeno estático, ou seja, está em constante transição, o que pode acontecer devido a diversos fatores externos e internos, estando, conseqüentemente, em transformação. Segundo os autores, isso quer dizer que toda língua está sujeita à variação através do tempo: variação diacrônica, assim denominada por eles. Um exemplo citado pelos autores são as gírias, que, se comparadas diacronicamente, produzem variáveis que permitem identificar gerações e grupos sociais específicos.

Outras variedades apresentadas por Ilari e Basso (2014) são as variações diastrática e diamésica, sendo a primeira caracterizada por diferenças encontradas quando comparadas à linguagem de diferentes classes – como as de maior e menor grau de escolarização –; já a segunda demonstra como as variedades são utilizadas em diferentes meios ou veículos de circulação.

Os autores trazem ainda a variação diatópica, objeto de interesse do nosso estudo, que diz respeito às especificidades linguísticas que ocorrem de região para região ou entre países que tenham a mesma língua. Ilari e Basso (2014) apontam que as diferentes pronúncias, além das particularidades lexicais, fonológicas e morfossintáticas são exemplos de manifestação desta tipologia. No filme selecionado para compor o *corpus* de pesquisa, podemos perceber a utilização de alguns desses traços na caracterização das personagens enquanto nordestinos, considerando que a maioria dos atores são de outras regiões do país (apenas quatro atores do elenco são nordestinos).

Outro aspecto abordado pelos autores diz respeito ao conhecimento e uso lexical, pois uma mesma palavra pode ter significados diferentes conforme a região em que é utilizada ou uma realidade pode apresentar peculiaridades regionais. Em *O Auto da Compadecida*, notamos o uso de palavras como *aperreio*, aparentemente utilizadas na região nordestina, para marcar a regionalidade também pelo léxico, estabelecendo, assim, uma diferença com as demais regiões do país.

Apesar dos estudos sociolinguísticos demonstrarem uma regularidade lógica da variação, a variação diatópica e a variação diastrática são muitas vezes confundidas e postas em um grupo sub-padrão ou sub-*standart*, já que são consideradas inferiores à norma padrão ou culta. Porém, Ilari e Basso (2014) afirmam que tal variação possui uma gramática própria e cumpre de forma eficaz seu papel comunicativo. Os autores explicam: “Em suma, quando tratamos de qualquer variante *substandart* do português brasileiro, estamos diante de um código, e não de erros devidos às limitações mentais dos indivíduos que o empregam.” (2014, p. 177)

Esse processo de inferiorização de uma variedade e imposição de uma norma concebe o preconceito linguístico, que aparenta estar intrinsecamente relacionado ao preconceito social. Para Bagno (2011), o preconceito linguístico, ao contrário de outros tipos de discriminações, é naturalizado na sociedade e pode ser proferido a qualquer momento sem ser considerado politicamente incorreto. Segundo Bagno,

[...] a norma-padrão não é constituída de um fenômeno linguístico apenas, mas deve ser considerada “como produto sociocultural, vinculado à esfera política, transformado em instrumento de poder [...] é um fenômeno marcado historicamente por uma ideologia excludente e repressora”. A qualificação do que é “certo” ou “errado”, se dá, portanto, em um nível mais social que linguístico – o que interessa é quem disse (sua identidade social e individual) e não como disse (BAGNO, 2002). É nas tramas da história da realidade brasileira, então, que buscaremos observar, ainda que brevemente, a configuração dessa tensa polarização entre o comportamento linguísticos dos sujeitos e os padrões abstratos impostos pelas gramáticas normativas, e as consequências desse tratamento no discurso pedagógico. (2007, p. 96)

Assim, as discriminações sociais se constroem por meio do preconceito linguístico, já que é visível que a ridicularização da fala do sujeito falante de uma variante estigmatizada é uma ação aceita muitas vezes sem censura, ainda mais quando é representada com tom humorístico, significando o sujeito nordestino e sua variante como caricatos. Nesse sentido, Andrade (2013, p. 28) afirma que a utilização da variação como estratégia de humor se deve ao fato de se inferiorizar aquilo que se considera diferente.

Dessa forma, considerando as afirmações de Bagno (2011), temos que esse efeito não é apenas um preconceito contra as variantes linguísticas, mas sim um preconceito social dirigido ao

sujeito que a expressa. O preconceito dirigido à variação diatópica não seria então puramente pela sua linguagem, mas contra toda sua cultura e sua identidade.

3. RECURSOS LINGÜÍSTICOS DA/NA REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO NORDESTINO

O Auto da Compadecida (2000), dirigido pelo diretor pernambucano Guel Arraes, se passa em Taperoá, no sertão da Paraíba, e mostra a história de Chicó e João Grilo, dois sertanejos que sobrevivem na pobreza enganando os conhecidos da cidade, entre eles o padeiro, sua mulher, o padre e o bispo. As confusões aumentam quando Chicó conhece Rosinha e se apaixona por ela. Então, para conseguir casar-se com a moça, o rapaz finge que é rico e acaba emprestando dinheiro do pai da moça para realizar o casamento. Em busca desse dinheiro, João Grilo e Chicó, junto com os outros moradores de Taperoá, encontram Severino, um famoso cangaceiro da região, quem manda executar o padeiro, a mulher do padeiro, o bispo e o padre. Tentando escapar da morte, João Grilo presenteia o cangaceiro com uma gaita dizendo que ela poderia trazê-lo de volta da morte. Severino pede, portanto, para seu comparsa lhe matar e poder visitar o céu. No entanto, percebendo o golpe, o companheiro do cangaceiro mata João Grilo e foge. Logo após a morte dos personagens envolvidos, há um encontro no céu, onde todos serão julgados pelo diabo, Jesus e pela Compadecida.

Visto isso, esta seção tem como objetivo trazer uma análise do *filme O Auto da Compadecida* (2000), nosso objeto de estudo, em seu aspecto linguístico, nos atentando à variação encontrada na fala dos personagens.

A análise das regularidades de língua que se encontram no filme devem considerar o contexto em que o sujeito está inserido. *O Auto da Compadecida* se passa na Paraíba e, como já discutido, cada estado nordestino tem sua própria representação cultural e manifestações linguísticas particulares. Dessa forma, na constituição do nosso percurso de análise, o primeiro gesto de interpretação foi o de verificar se a variedade construída no filme condiz com a realidade paraibana.

Nesse sentido, no que se refere à representação do sujeito nordestino, consideraremos a

variação linguística a partir de dois lugares de funcionamento da língua: a representação fonética e o léxico.

No que se refere ao funcionamento fonético-fonológico da língua, ou seja, no que diz respeito à variação em relação ao som e à caracterização prosódica da fala dos personagens, pudemos perceber algumas regularidades, que discutiremos a partir do quadro abaixo, no qual trouxemos as falas de dois personagens do filme, João Grillo e Chicó, junto das respectivas transcrições fonéticas, realizadas por nós. Vejamos:

Tabela 1: O Sotaque como resistência

Recortes	Descrição fonética
Se Jesus soubesse o mundanismo, a canalhice de uma certa qualidade de padre hoje em dia era capaz dele sacudir essa cruz fora e subir direto pro céu.” – João Grillo	[‘si ge’zus sou’besi u mũdã’nismu a kana’lisi di uma ‘serta kuali’dade di ‘padre ‘oji ẽ ‘dia ‘era ca’pas ‘dele saku’di’ esa ‘crus ‘fora i su’bi di’retu ‘pru ‘seu]
“Ela se derreteu todinha” – Chicó	[‘ela si deRe’teu to’diũa]

Fonte: Elaborado pela autora

Na tabela 1, podemos verificar a ocorrência dos fonemas [t] e [d] de forma oclusiva e dental, mostrando que na fala dos personagens nordestinos essa pronúncia é manifestada com regularidade, sendo possível observar essa consistência em palavras como qualidade [kuali’dade], dia [‘dia], todinha [to’diũa], presente [prezẽti], e valente [va’lẽte]. Sabemos que os atores que vivenciam estes personagens, Selton Mello (Chicó) e Matheus Nachtergaele (João Grillo), são sujeitos pertencentes à região sudeste do Brasil, Minas Gerais e São Paulo respectivamente, o que faz com que esta consistência na fala dos personagens seja uma das tentativas de caracterizar estes sujeitos enquanto nordestinos, visto que este aspecto é marca identitária dos falantes desta região do país, que não produzem os sons consonantais destas palavras de forma africada [tʃ] e [dʒ].

Retomando o conceito de identidade apresentado por Silva (2000, p.74), temos que “a identidade é primeiramente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que

sou’)', logo, verificamos que a pronúncia de [t] e [d] enquanto consoantes oclusivas dentais é uma forma de significar, no âmbito da fala, o que é ser nordestino¹, marcando-se pelo sotaque o que é constituinte da identidade deste sujeito.

Portanto, mesmo que as regularidades na particularização do sotaque nordestino identificadas no recorte sejam reduzidas, supomos que o quadro 1 evidencia a afirmação da identidade do sujeito retratado: “sou nordestino”, indicando, assim, um gesto de resistência que busca reafirmar a identidade desse sujeito pela língua.

Para marcar uma diferença, vejamos o quadro seguinte, no qual evidenciamos as falas de outros personagens do filme, que não moradores da cidade de Taperoá, já que, como Silva (2000) argumenta, a afirmação da identidade só se faz em relação a uma cadeia de negações, expressões negativas de identidade e diferenças: “as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade” (2000, p. 75), isto é, a identidade e diferença só podem ser compreendidas se postas em relação:

Tabela 2: A diferença como reforço da identidade

Recorte	Descrição fonética
“Quem gosta de tristeza é o diabo.” – Compadecida	[‘kẽ ‘gosta ‘dʒi tris’teza ‘ε u dʒi’abu]
“É, João, realmente você passou da conta.” – Manoel/Jesus Cristo	[‘ε jo’ãm reau’menʃi vo’sε pas’sou ‘da ‘kôta]

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando o sotaque como um integrante fundamental da identidade dos habitantes de uma região, notamos que ao contrastarmos as falas de Chicó e João Grillo com estas dos personagens Compadecida e Jesus uma diferença substancial se instala. No quadro 2, as falas desses personagens apresentam a pronúncia de [tʃ] e [dʒ] de forma africada, em uma possível tentativa de representar estes sujeitos como pertencentes a um outro espaço, que não o nordeste brasileiro.

¹ Gostaríamos de ressaltar, contudo, que a pronúncia de [t] e [d] não é uma exclusividade da fala do sujeito nordestino, podendo se manifestar em falantes de outras regiões do país.

Assim, os enunciados desse recorte funcionam como o lugar da negação, demonstrando uma oposição em relação à identidade nordestina, como se evidencia na pronúncia das palavras diabo [dʒiabu] e morte [mortʃi].

Desse modo, é possível perceber uma eminente demarcação de diferenciação entre as falas dos núcleos de personagens, causando a percepção de que o primeiro grupo apresenta essas marcas linguísticas como caracterização de uma variante regional e portando parte de sua identidade, logo, como propõe Silva (2000, p.75), a identidade e a diferença “estão em uma relação de estreita dependência”.

O segundo aspecto observado relaciona-se com a variação em seu aspecto lexical, na qual uma mesma realidade manifesta-se por diferentes palavras, de acordo com a região em que é falada. Visto isso, o quadro abaixo apresenta alguns termos e expressões que podem ser considerados como regionalismos específicos do nordeste:

Tabela 1: O léxico como representação de identidade

Aperreio	Cara lisa
Molestia do cachorro doido	Valei-me
Chapuletada	Cabra frouxo
Remanchando	Pirangagem
Cabra macho	Tô com a gota
Cacimba	Embrulhada

Fonte: Elaborada pelo autor

Notamos, dessa forma, a presença de vários regionalismos novamente com o intuito de caracterizar uma linguagem verbal tipicamente nordestina. Novamente temos a afirmação de uma identidade, dessa vez através dos recursos lexicais que representam a variação diatópica. Assim, uma vez que tais aspectos lexicais não aparecem nos enunciados dos personagens de Manoel, Compadecida e o Diabo, entendemos que essa representação vem para reforçar os aspectos fonológicos com o intuito de representar o sujeito nordestino.

PARA UM EFEITO DE FECHAMENTO

A partir do nosso percurso de análise, verificamos que o cinema, ao se estabelecer como um espaço privilegiado de fala e com um poder institucional que permite a reprodução de saberes a respeito dos sujeitos, neste caso o nordestino, enuncia e estabelece um regime de manutenção de estigmas que produz efeitos de sentido para a (re)produção de uma identidade.

Notamos a tentativa de caracterizar a fala destes sujeitos tornando-a própria da região retratada, por meio de aspectos lexicais e fonéticos, embora tais aspectos não tenham sido suficientes para a representação do falar paraibano, o que reproduziu um sotaque e marcas regionais estereotipadas e não fidedignas. Assim, a representação do sujeito nordestino no filme reforça alguns estereótipos que (re)produzem uma memória discursiva negativa a respeito desse sujeito. Apesar de ocorrer uma tentativa de perseverança presente na materialidade verbal, esta não é o suficiente para um efeito de resistência, o que (re)produz um imaginário de pobreza e uma representação do sujeito nordestino como trapaceiro, mentiroso e até mesmo medroso.

Referências

-Livros:

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 54 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Humbert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. RJ: Forense universitária, 1995, p. 231-249

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. A formação dos objetos. In: _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 45-55.

_____. A formação das modalidades enunciativas. In: _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 56-61.

_____. Definir o enunciado. In: _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 89-98.

_____. A função enunciativa. In: _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 2007, p. 99-119.

ILARI, Rodolfo. BASSO, Renato. Português do Brasil: a variação que vemos e a variação que esquecemos de ver. In:_____. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 2. ed, São Paulo: Contexto, 2014. p.151-196

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In._____. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- Revistas:

ANDRADE, Débora Cristina Longo. A linguagem popular e sua relação com o humor. São Paulo: *Verbum* – cadernos de pós- graduação, n. 4, p. 25-77, 2013.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: ciência e senso comum na educação em língua materna. *Presença Pedagógica* v. 12 n. 71, 2006 p. 22-25.

BARACUHY, Maria Regina. *Análise do Discurso e Mídia*: nas trilhas da identidade nordestina. Juíz de Fora: Revista Veredas, 2010 p. 167-177

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e Identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva. Porto Alegre: *Ciências e letras*, n. 49, 2011 p. 9-19.

Filmografia

AUTO da Compadecida, O. Direção: Guel Arraes. Globo Filmes. São Paulo – SP, 2000. 105 min. Son, Color.

Agradecimentos

À minha mãe **Gizelda** e meu pai **Paulo** por todo amor e apoio durante todo meu percurso como acadêmica.

À minha tia **Geisimara** por sempre acreditar em meu potencial e me ajudar em todos os momentos de minha vida.

Aos meus avós **Maria** e **Manoel** por sempre torceram e se orgulharam de mim e por todo o carinho que sempre demonstraram.

Aos professores **Anderson Braga do Carmo** e **Érica Danielle da Silva** por confiarem em mim e pela oportunidade de crescer com suas orientações.

Ao **Anderson** por nunca desistir de mim e permanecer ao meu lado durante todas as minhas batalhas.

Ao meu amigo **Elessandro** por sempre torcer por mim e vencer todas as etapas ao meu lado.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



Eixo Temático: Descrição e análise linguística: desdobramentos e perspectivas

Variação linguística do português brasileiro. Descrição e análise contrastiva de expressões espaciais com a Teoria da Nanossintaxe e a Semântica Conceitual.

Manuel Pinzon (UNILA)
Valdilena Rammé (UFPR-UNILA)

Resumo

Este artigo apresenta uma aproximação teórica do fenômeno de variação linguística do português brasileiro em seu contato e coexistência com o espanhol das fronteiras do Brasil com Paraguai e Uruguai. Para tanto, se realiza uma proposta de descrição linguística e análise contrastiva de expressões de movimento em português brasileiro e espanhol das fronteiras, documentadas em jornais, a partir do quadro teórico da nanossintaxe, que permitirá considerar os principais indicadores de variação linguística evidenciados pelas manifestações de uso da língua, observadas no corpus que acompanha esta pesquisa de iniciação científica. O interesse desta proposta é discernir as variações observadas em 100 sentenças achadas em textos jornalísticos mediante, teorias de decomposição preposicional e etiquetas conceituais que, permitiram descrever em traços mais finos o conceito primitivo que carregam as preposições e verbos que referem movimento ou localização espacial. Isto orienta as questões concebidas durante as demonstrações formais das variações evidenciadas na transitividade verbal e regência preposicional de expressões de movimento detectadas em português e espanhol.

Palavras-chave: Nanossintaxe; Semântica conceitual; Variação linguística; Regência verbal.

Abstract

This article presents a theoretical approximation of the phenomenon of linguistic variation of Brazilian Portuguese in its contact and coexistence with Spanish from the borders of Brazil with Paraguay and Uruguay. For this, a proposal of linguistic description and contrastive analysis of expressions of movement in Brazilian Portuguese and Spanish borders, documented in newspapers, is made, based on the theoretical framework of the nanosyntax, that will allow to consider the main indicators of linguistic variation evidenced by the manifestations of use of the language, observed in the corpus that accompanies this research of scientific initiation. The interest of this proposal is to discern the variations observed in 100 sentences found in journalistic texts through prepositional decomposition theories and conceptual labels that allowed to describe in finer traces the primitive concept that carry the prepositions and verbs that refer to movement or spatial location. This addresses the issues raised during the formal demonstrations of the variations evidenced in the verbal transitivity and prepositional regency of motion expressions detected in Portuguese and Spanish.

Keywords: Nanosyntax; Conceptual Semantics; Linguistic Variation; Verbal Regency.



1. INTRODUÇÃO

Poder-se-iam empregar outras possibilidades na seleção dos complementos preposicionais exigidos por verbos de movimento em português para estabelecer regência verbal e codificar a estrutura de uma expressão de movimento? E, existindo tais variações na seleção de complementos verbais, os falantes do português conseguem transmitir sentido de movimento com o uso diferenciado de preposições? Essas duas interrogantes continuam sendo objeto de discussão entre pesquisadores da esfera linguística. Contudo, os diversos posicionamentos teóricos e imposições normativas institucionalizadas pela gramática do português, com relação ao comportamento dos complementos verbais e a transitividade que carrega os traços de um verbo de maneira de movimento, há certo consenso em torno às influências derivadas do contato linguístico em regiões fronteiriças que, podem causar variações das estruturas sintáticas para formular uma expressão inteligível em português.

A variação linguística é um epifenômeno das línguas naturais, pelo contato e/ou coexistência de diversas comunidades linguísticas que interatuam dentro de um biótopo. As evidências de usos diferenciados das estruturas sintáticas que permitem expressar movimento no português brasileiro (cf. a sentença 1), são o principal interesse desta pesquisa, porque a demonstração formal de tais variações está fora do eixo normativo das gramáticas tradicionais. Mas esta descrição de expressões de movimento em português brasileiro, não pretende contrariar as normas vigentes da língua, senão explorar fora do paradigma tradicional-normativo, os usos que os falantes do português empregam para construir e comunicar sentenças que expressam movimento (cf. a sentença 2).

(1) **“Presidente chega à Finlândia por volta de 19h.”**

(2) **“Por falar em Doria, ele chegará nesta quinta-feira (20), em Foz do Iguaçu.”**

Para tal finalidade exploratória, propõe-se uma análise linguística que aplica um tratamento formal descritivo ao conteúdo do corpus que acompanha esta pesquisa de iniciação científica, a partir do quadro teórico da Nanossintaxe (RAMMÉ, 2017; FERNANDEZ, 2017; JACKENDOFF, 1983,1990,2013; PANTCHEVA, 2011; STARKE, 2010).

Assim como a norma culta da gramática normativa dita os modos como o português deve ser falado, mais precisamente escrito, há também outras gramáticas qual conjunto de normas descreve as estruturas sintáticas e funções internalizadas pelos falantes do português que, se aproxima mais ao



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

uso efetivo da língua. As variantes do português que até a atualidade tem surgido desde sua normalização, em referência aquela *Grammatica da língua portuguesa* de João de Barros, distinguem-se com o rigor da chamada “norma padrão” ou “norma culta”. Seja por causa da evolução factual da língua portuguesa faz já 478 anos desde a publicação da obra de João de Barros, ou pela coexistência de comunidades imigrantes desde África e Europa no Brasil, ou ainda por causa da mudança linguística que derivo dos processos de aquisição e aprendizagem do português nas colônias, é possível detectarmos apropriações divergentes da língua portuguesa que se foram adaptando às necessidades expressivo comunicativas dos falantes nas novas condições requeridas no biótopo do Brasil.

Apesar das múltiplas defesas teóricas do português brasileiro para garantir maior isenção da perspectiva dominante do idioma português, suscitada pela empreitada expansão colonial europeia, encontramos ainda o preconceito linguístico no que diz respeito às variantes regionais do português.

Perante a tais condições estipuladas à língua portuguesa no contexto do Brasil, torna-se necessário elucidar a práxis linguística dos brasileiros, estritamente da linguagem escrita com ênfase na estrutura de movimento, mediante uma descrição formal e análise linguístico de sentenças escritas que expressam movimento, pois a ideia nuclear desta pesquisa segundo Rammé(2012) é “que os verbos de maneira de movimento não carregam todos o mesmo arranjo de traços conceituais primitivos, o que explicaria seus comportamentos distintos”. Por isto esta pesquisa realizou um levantamento de 100 sentenças escritas e veiculadas por textos jornalísticos de São Paulo/SP, Foz do Iguaçu/PR e Chuí/RS. Esta coleta faz parte do plano de trabalho de iniciação científica orientado pela Professora Doutora Valdilena Rammé para o projeto “Bilinguismo, aquisição e mudança linguística na Tríplice Fronteira.”

Os apontamentos apresentados anteriormente sobre a relação entre norma culta vigente e variações factuais do português brasileiro, convergem no enfoque desta pesquisa de iniciação científica que é, o comportamento nas escolhas de complementos preposicionais regidos por verbos a maneira de movimento, ao momento de projetar sentido dentro de uma estrutura sintática. Para tanto, o corpus que acompanha esta pesquisa tomou como objeto de estudo os textos jornalísticos que circulam em São Paulo e nas fronteiras do Brasil com Paraguai e Uruguai, pois o contato linguístico em regiões fronteiriças sustenta ainda mais a hipótese de uma norma gramatical híbrida, segundo



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

(BAGNO, 2012) decorrente do dinamismo entre o português padronizado e as influentes projeções que os itens lexicais do espanhol têm permeado nas estruturas sintáticas que transmitem sentido de movimento. A hibridez presente na projeção de ditas estruturas foram examinadas por critérios como: transitividade verbal e regência verbal dos complementos preposicionais, conforme procuramos descrever a seguir.

2. TRANSITIVIDADE VERBAL E COMPLEMENTOS REGIDOS POR VERBOS A MANEIRA DE MOVIMENTO EM PORTUGUÊS

Os verbos a maneira de movimento do português brasileiro expressam uma ação de deslocamento de uma ou mais entidades, já esse movimento de algo provoca um câmbio de estado físico da entidade, quando se movimenta desde um ponto de origem até um ponto de destino e formulado por meio de complementos de tipo locativo, isto se entenderá como a trajetória. A trajetória, pode estar definida às vezes pelo próprio verbo ou, a trajetória do movimento pode estar implícita na relação de subordinação que estabelece o verbo sobre seus complementos.

As possibilidades de relacionar um verbo transitivo com seus complementos preposicionais são muitas, a marca distintiva destes carrega a regência do verbo que solicita sobre o complemento para tornar completo o significado do verbo. Essa regência verbal está determinada pela gramática normativa ao estabelecer os casos em que as preposições se podem relacionar aos verbos para determinar um sentido específico. Como por exemplo o verbo “ir” estabelece regência verbal sobre a preposição “para” quando se transmite uma noção de maior permanência no local de destino (cf. Sentença 3)

(3). **Eles foram**[INIC-PROC-RES] **para**[ALVO-LUGAR] **o estúdio**[ALVO-LUGAR-AXIAL] **com suas guitarras.**

As etiquetas conceituais que acompanham a anterior sentença, [INICIO; PROCESSO; RESULTADO; ALVO; LUGAR], permitem analisar em termos de seus componentes de significado, estas etiquetas serão aplicadas posteriormente como ferramentas da análise realizada ao corpus. Em tanto o verbo “ir” é um verbo transitivo indireto que estabelece regência verbal usando preposições como: “a, em, para, contra, até”. Os casos em que um verbo transitivo use certa preposição, vai



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

depender então da intenção do falante e a norma gramatical, o que já é problemático, pois a relação entre verbo e complemento que ordena a norma linguística nem sempre coincide com os usos que os falantes expressam. A sentença 3 foi de fato publicada (cf. Sentença 4) na Folha de São Paulo, o que poder-se-ia considerar um erro, pois quando ir estabelece regência com “para” se transmite uma noção de maior permanência no local que se vai, e nessa sentença os músicos foram apenas para tirar fotos, então deveria ter regência com a preposição “a”.

(4). O selo Liberty os chamou e eles foram[INIC-PROC-RES] para[ALVO-LUGAR] o estúdio[ALVO-LUGAR-AXIAL] com suas guitarras.

Esses diferentes modos de usar a preposição à regência do verbo, é um eixo principal de interesse para esta pesquisa. Depois de tudo, o importante é transmitir o sentido mais do que cumprir a regra? este é um assunto de discussão entre os linguistas que defendem os usos variantes da língua como formulações válidas do sentido que expressam, embora as regras que relacionam verbos com complementos estejam determinadas pela norma linguística e certamente explicitem com acerto os casos. Cabe a esta pesquisa analisar formalmente um corpus que contém 100 sentenças que expressam movimento em português, e cujos 100 verbos carregam a marca de transitividade verbal do tipo: VTD, VTI, VTDI; é dizer implicam uma relação obrigatória com os complementos verbais. Essa classificação verbal sempre será realizada de acordo com o contexto expresso em que está inserido verbo na sentença.

As particularidades e a variação do português brasileiro da tríplice fronteira, em contraste com o formato ideado norma padrão pela comunidade linguística brasileira, são um epifenômeno de toda língua natural, já os resultados da análise reforçaram que estas variações acontecem pelo contexto em que foram formuladas as expressões jornalísticas que integram o corpus. Os contrastes da análise revelaram que toda expressão foi construída, primeiramente, de acordo com a relação de uso do falante com o contexto jornalístico onde aparecia a sentença, e logo pelas normas linguística que prescreve a transitividade verbal e a seleta que rege seus complementos preposicionais. Em efeito as seleções que os falantes fazem para construir sentido se regem por gramática, mas esta pesquisa comprova que além das disposições das normas linguística prevalece o uso da falante no contexto do que fala.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

Durante a descrição de cada uma das 100 sentenças, estas noções de transitividade do verbo e regência verbal foram critérios predominantemente levados em consideração. Assim, a aproximação e os desencontros da norma linguística e dos usos, será explicada aplicando a teoria da Nanossintaxe, que nós oferece uma nova arquitetura da gramática apta para responder esses questionamentos da interação e prevalência entre estruturas sintáticas do espanhol e do português. Será desta maneira como se abordara o tema de variação e uso da língua portuguesa.

3. DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA COM A TEORIA DA NANOSSINTAXE E A SEMÂNTICA CONCEITUAL

A descrição da regência preposicional em sua relação com a transitividade verbal permitiu identificar quais variações se detectam em zonas fronteiriças como Foz do Iguaçu, a partir dos traços conceituais mínimos que carregam os itens lexicais e a estrutura sintática formulada pela teoria da Nanossintaxe. Ao descrever distribuição dos traços conceituais com que as preposições se acoplam durante a construção de uma sentença de movimento, foi sendo mais notória a interdependência da seleção semântica e sintática que o português possui em função de sua própria hierarquia funcional-conceitual, como apontado por (RAMMÉ, 2017), em que se pode explicar a ordem e relação entre as operações sintáticas e a lexicalização sintagmática por traços primitivo.

Para dar conta da complexidade na multiplicidade de possibilidades que o português brasileiro oferece aos seus falantes, para expressar linguisticamente maneira de movimento, a coleta do corpus desta pesquisa se apoia nas propostas teóricas de (JACKENDOFF, 2013), a partir das quais esse autor formula uma decomposição da estrutura conceitual das preposições espaciais em categorias especificadas como primitivos. A teoria da Nanossintaxe, também fundamenta a análise, segundo a proposta em (RAMMÉ, 2017), poder-se-iam aplicar etiquetas conceituais que consigam abarcar as influências dos primitivos semântico-conceitual na construção de expressões que denotam sentido de movimento. Essas etiquetas conceituais são aplicadas em verbos de acordo com os seguintes traços: [INICIO; PROCESSO; TRAJETORIA; RESULTADO], como também há etiquetas conceituais para os complementos do verbo e que compõem a sentença analisada: [INICIADOR; SOFREDOR; PROCESSO; RESULTANTE; TRAJETORIA; ALVO; LUGAR; ROTA] A escala das observações



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

do corpus desta pesquisa é (nano)sintático o processo de análise linguístico apresentado, foram influenciados pelo estudo exaustivo das propriedades das proposições de movimento descritos por (FERNANDEZ, 2014).

A teoria da Nanossintaxe proporciona uma escala de decomposição e descrição exaustiva, implementada nesta pesquisa para abordar as preposições em sua relação funcional-conceitual com os verbos, será o eixo desta análise linguística, e permitirá diferenciar a codificação com que o português brasileiro da fronteira define seus itens lexicais, mediante a aplicação de um conjunto de etiquetas funcional-conceitual propostas em (RAMMÉ, 2017), às exemplificações coletadas. Colocando tais evidências em uma demonstração formal das variações do português brasileiro contra o preconceito linguístico fomentado pela norma da gramática normativa.

Segundo a teoria da Nanossintaxe, cada palavra pode escolher suas projeções para formar um sintagma, é possível formular uma árvore de decomposição que leve a descrição até os traços mínimos de cada item lexical. Este método de decomposição em conjuntos de traços mínimos dos significados permite chegar à representação formal de traços mais finos de conceitos primitivos e operações sintáticas concatenados à maneira de estrutura sintático-semântica no momento em que dita estrutura se relaciona com o léxico. Com respeito de essa sequência funcional de projeções que formula a nanossintaxe, as projeções possuem rasgos semânticos que se combinam para projetar a estrutura. “A nanossintaxe assume que o léxico se limita ler o construído na sintaxe, é dizer, não altera as relações estabelecidas na sintaxe.” (FERNANDEZ, 2014, tradução minha). Outro dos pressupostos desta teoria é que, as projeções sintáticas, conformadas por funções sintáticas e traços semânticos, seguem um ordem universal de todas as línguas naturais, quando é formulada a estrutura funcional-conceitual.

Esta teoria permitiu explicar em traços finos a variação no sistema preposicional durante a descrição das 100 sentenças em que cada rasgo estava presente. Por isso para caracterizar cada verbo e seu complemento preposicional se aplicaram os critérios sintáticos: regência verbal e transitividade verbal, o que levou a descrição até a fase de análise, em que se debruçaram as considerações sobre a validade da norma linguística e a aceitação dos usos variantes de preposições restringindo as possibilidades de variação. Também a descrição aplicou critérios semânticos para caracterizar o conceito interno do significado de cada item lexical da sentença, esses critérios semânticos foram



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

propostos em (RAMMÉ, 2017) mediante as seguintes etiquetas conceituais: para o verbos [INICIAÇÃO; PROCESSO; TRAJETÓRIA; RESULTADO], para os complementos [INICIADOR; SOFREDOR; RESULTANTE; FONTE; ALVO; LUGAR. ROTA].

Os anteriores critérios são o modo como procedo a analisar os contrastes entre as variantes detectadas, por meio das etiquetas conceituais formuladas para cada sentença (cf. a sentença 5 e 6).

(5). **Os atletas chegaram** [INIC-PROC-RES-TRAJ] **a** [ALVO-LUGAR] **São Paulo** [LUGAR] **ontem pela manhã.**

(6). **O Papa Francisco** [INIC-SOF] **chegou** [ALVO-LUGAR-TRAJ] **nesta sexta-feira (12)** **a** [AXIAL-LUGAR] **Portugal** [LUGAR]

Esta descrição de ordem e de relação dentro da estrutura sintático-semântica permitiu contrastar posteriormente os usos de complementos proposicionais com que os redatores de textos jornalísticos construíram as sentenças, o que nos levou a apontar a relevância de uma norma híbrida (BAGNO, 2012) em que os falantes do português brasileiro constroem expressões de movimento com um acervo de itens lexicais providenciados pela norma linguística do português, mas cujas combinações das projeções são dadas especificamente pelo contexto e o linguajar do falante. Para explicar isto a continuação se apresenta a análise do corpus e as consequentes considerações sobre a norma híbrida.

4. ANÁLISE CONTRASTIVA DE EXPRESSÕES DE MOVIMENTO EM VARIANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

As observações realizadas nesta análise apontaram para os fundamentos de uma gramática híbrida, cimentada pelo uso contextual da língua portuguesa por parte dos falantes das diferentes regiões do Brasil abordas; Chuí-RS, Foz do Iguaçu-PR, São Paulo-SP. Após de contrastar as expressões de movimento aplicando critérios de regência verbal e a transitividade verbal, e mais especificamente pelas projeções do verbo e os traços dos complementos preposicionais, comprovou-se a mistura latente na seleção de complementos e em fim na hora de um falante construir uma sentença de movimento. Poder-se-ia reiterar o marcador de híbrido para as construções formuladas



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

nos textos jornalísticos, ou ainda defender a hibridez da gramática do português brasileiro, pois há demonstrações formais que comprovam nos usos diários da língua de que existem algumas variações completamente legíveis e conseguem completar a transmissão do sentido. Porém por vezes não cumprem com as regras da gramática geral de João de Barros. Para maior compreensão da norma linguística híbrida e como está descrita com acerto o fenômeno de variação linguística no Brasil detectado na análise do corpus dessa pesquisa, o artigo de Marcos Bagno fornece uma explicação com profundidade (BAGNO, 2012).

As particularidades e a variação do português brasileiro da tríplice fronteira, em contraste com o formato idealizado padrão pela comunidade linguística brasileira, são um epifenômeno de toda língua natural, já os resultados da análise reforçaram que estas variações acontecem pelo contexto em que foram formuladas as expressões jornalísticas que integram o corpus. Nesta pesquisa cabia analisar formalmente essas variações observadas em um corpus que contém 100 sentenças que expressam movimento em português, para depurar perguntas acerca dos traços conceituais característicos que codificam as preposições do português brasileiro e fazem possível formular expressões de movimento. Mas os contrastes revelaram que toda expressão foi construída, primeiramente, de acordo com a relação de uso do falante com o contexto jornalístico onde aparecia a sentença, e logo em seguida pelas normas linguísticas que prescrevem a transitividade verbal e a seleta que rege seus complementos preposicionais. Em efeito as seleções que os falantes fazem para construir sentido se regem por gramática, mas esta pesquisa comprova que além das disposições das normas linguísticas prevalece o uso do falante no contexto do que fala.

Conforme alguns dos resultados mencionados, a seguir se apresentam duas de 100 sentenças que foram contrastadas, e acompanham a respectiva análise contrastiva:

(7) **No dia 11 Jorge Rafael Videla [INC-SOF-REST] irá [INIC-PROC-RES-ALVO] no [LUGAR-AXIAL] Supremo Tribunal Federal [ALVO-LUGAR] / (Folha de São Paulo, 09.08.1980 - Pág. 2)**

(8) **Paraguaios vão [INIC-PROC-RES] às[ALVO] urnas para definir candidatos da eleição geral de 2018[RESULTANTE]. / (Jornal Tribuna Popular, 16.abril.2018 / Da Redação / Pág 1)**



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

A comprovação dos sentidos mais finos dos itens lexicais que acompanham o verbo e da transitividade verbal que carrega ao compor a expressão, está formulada de acordo com as etiquetas conceituais propostas em Rammé, 2017 e mediante um procedimento descomposicional que descreve cada uma das 100 sentenças. Os contrastes realizados foram adicionados a cada par de sentenças que compartiam o mesmo verbo em comum. Para análise dos anteriores exemplo o resultado foi o seguinte: Nestas sentenças o verbo ir atua como verbo transitivo indireto. A sentença do Jornal GazetaDia usa a preposição “a” adequadamente segundo as regras gramaticais, pois o deslocamento às urnas é de pouca permanência. Enquanto na sentença do Jornal O Estado de São Paulo, o verbo ir estabelece regência com “em”, preposição que deveria ser usada apenas em linguagem informal, além o deslocamento também expressa pouca permanência como quando usada a preposição “a”.

Estes contrastes respondem às perguntas principais desta pesquisa de iniciação científica, referentes a outras possibilidades para estabelecer regência verbal com as preposições e codificar a estrutura de expressões que indiquem sentido de movimento. Revelando que o preconceito linguístico não é valido já que por consideração dos resultados é o uso da língua a que vai influenciar em maior medida as escolhas que brotam como variações da norma linguística. Embora isto no leve ao estudo dos usos da língua, existe já pesquisa sociolinguística ao respeito que pode fortalecer as considerações aqui apresentadas, e se entrara neste tema já que o quadro teórico que concebe esta pesquisa é a Nanossintaxe. Assim os resultados são uma ampla gama de variações que em certas medidas conseguem prevalecer nas escolhas dos falantes para codificar uma estrutura que expresse movimento, estas variações são formulações de normas linguísticas vigentes como a gramática geral do português com o uso que o falante da no momento de transmitir significado. Há então uma inclinação destas considerações que faz pensar na validade e uma norma híbrida em que estruturas funcionais diferentes como a do espanhol poderiam ter certa influência nas variações detectadas.

Os resultados da análise apontaram para os fundamentos de uma gramática híbrida, cimentada pelo uso contextual da língua portuguesa por parte dos falantes das diferentes regiões do Brasil analisadas. Após de contrastar as expressões de movimento por sua transitividade verbal, mais especificamente por seus traços conceituais, comprovou-se a mistura latente na seleção de complementos verbais e em fim na hora de um falante construir uma sentença de movimento.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

A comprovação dos sentidos mais finos dos itens lexicais que acompanham o verbo e compõem a expressão, respondem aos principais questionamentos desta pesquisa de iniciação científica, mas abre caminho a hipóteses que velam pelo fim do preconceito linguístico das variações da norma culta, amparados em investigações da esfera linguística que resgatam o caráter híbrido de uma gramática do português brasileiro. Os resultados desta pesquisa estão explícitos no artigo científico produzido para o plano de trabalho da iniciação científica, sendo que oferecem respostas aos seus questionamentos propostos e abrem novas perguntas ao respeito das preferências de uso linguístico das preposições do português brasileiro que prevalecem nas escolhas dos falantes que expressam movimento, e perguntas sobre a latência que predomina nessas construções de movimento.

5. CONSIDERAÇÕES

O preconceito à variação linguística do português brasileiro, é um impedimento para os Estudos Linguísticos reconciliarem as normas e as práticas linguísticas dialetais, quando a gramática se torna normativa se considera como prática normativa instituída. Os textos jornalísticos consultados para os interesses do corpus pesquisa, permitem reiterar a diversidade na complexidade das práticas linguísticas, sendo a variação um epifenômeno de todas as línguas naturais. As observações durante a análise contrastiva constataam a ampla gama de possibilidades na seleção dos complementos preposicionais exigidos por verbos de movimento em português aos seus falantes para estabelecer regência verbal e codificar a estrutura de uma expressão de movimento. Apesar das múltiplas defesas teóricas do português brasileiro para garantir maior isenção da perspectiva dominante do idioma português, suscitada pela empreitada expansão colonial europeia, encontramos ainda o preconceito linguístico no que diz respeito às variantes regionais do português. As escolhas dos itens lexicais dos falantes do português brasileiro ao momento de formular uma sentença escrita, têm comportamentos diversos de acordo às influências do espaço social, o que permitiria validar a teoria de a norma linguística híbrida do português brasileiro.

Isto foi a consideração que demonstra uma coexistência do português brasileiro com outras projeções dos verbos de movimento, como a estrutura do espanhol dos países fronteiriços: Paraguai e Uruguai, quando codificam os traços de verbos e complementos em outra estrutura. Certamente parece existir uma influência concreta da estrutura funcional-conceitual do espanhol no português da



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

tríplice fronteira, mas não apenas em Foz do Iguaçu, já que se detectaram divergências entre a norma padrão e as sentenças dos textos jornalísticos de São Paulo. Então embora pareça que há um consenso estabelecido pela norma padrão da gramática normativa, ainda são detectadas variações das projeções de verbos e proposições na produção escrita jornalística de brasileiros das principais cidades em contraste com as cidades das fronteiras. Esse foi nosso assunto de interesse, a interação entre a estrutura sintático-semântica das variantes do português brasileiro em sua coexistência fronteiriça com o espanhol. Fora do eixo normativo das gramáticas, isto é resultado da própria evolução do português no biótopo do Brasil, mas não erros incultos da norma, por tanto é necessário ressaltar, ainda, que a tentativa de padronização de aspectos meramente regionais do português brasileiro ou ainda da estrutura funcional-conceitual, gera consequentemente um sesgo atribucional que impõe o marcador diacrítico com o atributo de “inculto” aos falantes de variantes diferentes norma padrão, o que nesse sentido é incongruente com a realidade dos espaço social dos brasileiros. A consideração é de adotar e progredir na reflexão da norma híbrida como resultado de um processo histórico do Brasil.

As ferramentas conceituais com as que realizamos à análise linguística foram aplicadas seguindo a teoria descomposicional da linguagem. A nanossintaxe e Semântica Conceitual permitem abordar várias questões da descrição e análise linguística em uma escala de observação (nano)sintática, isto é inusitado nos estúdios linguísticos do Brasil e por tanto acreditamos neste excepcional quadro teórico como um importante referente na perspectivas dos estudos linguísticos do Brasil.

Referências

- APARICIO, J; CASTELLÓN, I., COLL-FLORIT, M. **Rasgos y clases de la estructura eventiva: Hacia una representación computacional**. Anuari de Filologia. Estudis de Linguística, Barcelona, n.1, p. 1 – 29, jan. 2011.
- BAGNO, M. **Norma linguística, hibridismo & tradução**. Traduzires, Brasília, v.1, n.1, p. 19– 32, mai. 2012.
- CORRÊA, R., CANÇADO, M. **Verbos de trajetória do PB: uma descrição sintático-semântica**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.14, n.2, p .371– 404, jul/dez. 2006.
- Fernández, Juan. **Cartografía mínima de las expresiones espaciales**. Tesis doctoral – Facultad de Filología. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014.
- GONÇALVES, R. **Mudança linguística e variação no português de São Tomé**. Actas do Colóquio



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica, Lisboa, v.1, p. 413 – 430, ago. 2012.

GOMES, C. **Aquisição linguística em contexto de input variável: a emergência das variantes de dativo.** Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.12, n.1, p 175– 190, jan/jun. 2004.

Gross, Maurice. **Modelos matemáticos em linguística.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

JACKENDOFF, R. **Semântica lexical – Uma entrevista com Jackendoff.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem, Brasil, v.11, n.20, p 138– 146, jan. 2013.

KATZ, Yarden. **Noam Chomsky on Where Artificial Intelligence Went Wrong.** Disponível em: <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/11/noam-chomsky-on-where-artificial-intelligence-went-wrong/261637>. Acesso em: 24 Nov 2017.

MENUZZI, S., SOARES, E. **Locação, posse temporalidade na realização de argumentos: como a gramática utiliza a metáfora da locação.** LUME UFRGS, Porto Alegre, v. Anais do 4 Congresso Internacional sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento, p .825– 852, jun. 2011.

Pinker, Steven. **Como a mente funciona.** 3. ed. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Rammé, Valdilena. **Mudança semântica no PB: reanálise restringida pela hierarquia funcional-conceitual universal.** Tese do grau de Doutora em Linguística – Curso de Pós-Graduação em Letras. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

RAMMÉ, V. **Variação semântica e a noção de Hierarquia Funcional-Conceitual.** Estudos Linguísticos, São Paulo, v.47, n.1, p. 181 – 195, jan. 2018.

STARKE, M. Nanosyntax. **A short primer to a new approach to language.** NORDLYD, Tromsø, v.36, n.1, p. 1 – 11, Nov. 2009.

Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas

**O FUNDO DOCUMENTAL ALDEMA MENINE MACKNANNEY É UM OBJETO
DISCURSIVO? REFLEXÕES PARA PENSAR A PESQUISA EM UM ARQUIVO
PESSOAL**

Caroline Lopes Knackfuss - (UFSM)

Resumo

A presente comunicação apresenta-se como um recorte do projeto de pesquisa que desenvolvemos no Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O mesmo projeto derivou-se de atividades ainda anteriores, que buscavam uma reflexão inicial acerca da organização arquivística do Fundo Documental da professora Aldema Meninne Mcknanney (FDAMM). Doador pela própria titular, o referido Fundo Documental, possui grande número de documentos relacionados às temáticas desenvolvidas pela pesquisadora em seu período de formação acadêmica e ao trabalho que desenvolveu junto à UFSM e também fora dela. A ideia deste projeto, sob a perspectiva discursiva, nos interessa pensá-lo como diferentes formas de ler e interpretar o arquivo no interior do próprio fundo. Nossas questões estão assim determinadas: arquivo pessoal; arquivo documental e ainda arquivo como gesto de interpretação, do titular, do arquivista e do pesquisador que irá trabalhar com ele. O mesmo coloca-se como uma reflexão teórica, a partir da análise do arquivo em questão, juntamente com um percurso de leitura e de possíveis compreensões/ interpretações, sob a luz da teoria da Análise de Discurso. O objetivo principal é compreender se é possível que este arquivo, em seus recortes, em suas seleções, possa significar um sujeito e sua prática de arquivamento. Temos como objetivos específicos: a) refletir sobre a posição-sujeito produtor do arquivo pessoal como um autorretrato de um momento determinado da constituição do sujeito; b) compreender como se significa, na constituição do arquivo, o lugar social (histórico, político, ideológico) do sujeito envolvido e c) identificar o gesto, no percurso, na constituição do arquivo pessoal pela existência de um componente discursivo memorial. E por último, para nós, a definição dada por Orlandi (1999) acerca de discurso nos ajuda a pensar o nosso objeto na sua composição, ou seja, “A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento.” (ORLANDI, 1999, p. 15). O que vamos apresentar nesta comunicação será o que estamos tomando como arquivo pessoal e sua relação com o fundo em questão

.Palavras-chave: Arquivo; Discurso; Recortes.

Abstract

This communication is presented as a cut of the research project that we developed in the Master's Degree in Letters - Linguistic Studies, in the Graduate Program in Letters of the

Federal University of Santa Maria (UFSM). The same project was derived from previous activities, which sought an initial reflection on the archival organization of the Documentary Fund of Professor Aldema Meninne Mcknanney (FDAMM). Donated by its own holder, this Documentary Fund, has a large number of documents related to the themes developed by the researcher during her academic training period and to the work she has developed with UFSM and also outside it. The idea of this project, from a discursive perspective, interests us to think of it as different ways of reading and interpreting the file within the fund itself. Our questions are thus determined: personal archive; document file and still file as gesture of interpretation, the holder, the archivist and the researcher who will work with him. The same is posed as a theoretical reflection, from the analysis of the file in question, along with a reading course and possible understandings / interpretations, in the light of the Discourse Analysis theory. The main objective is to understand if it is possible that this file, in its clippings, in its selections, could mean a subject and its archiving practice. We have as specific objectives: a) to reflect on the position-producer subject of the personal archive as a self-portrait of a certain moment of the constitution of the subject; b) to understand how the social, historical, political and ideological place of the subject involved is defined in the constitution of the archive and c) identify the gesture, in the course, in the constitution of the personal archive by the existence of a memorial discursive component. And finally, for us, the definition given by Orlandi (1999) about speech helps us to think our object in its composition, that is, "The word etymologically has the idea of course, of course, of running for, of movement. Speech is thus word in motion. " (ORLANDI, 1999, p. 15). What we are going to present in this communication will be what we are taking as personal archive and its relation with the fund in question.

Keywords: Archive; Speech; Cutouts.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho versa sobre algumas reflexões que permeiam os estudos acerca do discurso nos arquivos pessoais e dos Fundos Documentais trabalhados de forma multidisciplinar, sendo resultado inicial da pesquisa de mestrado em andamento da autora. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição a qual nos vinculamos, possui em seu interior, uma política de fundos documentais que foi manejada inicialmente pelo Laboratório Corpus (ao qual, também, nos filiamos). Atualmente, com a constituição do Centro de Documentação e Memória (CDM), no Espaço Multidisciplinar em Silveira Martins da UFSM, a política de fundos passou a ser concebida pelo próprio CDM. Nosso percurso de pesquisa parte de um arquivo pessoal construído nos princípios de figuração dessa política.

Nele nos interessa compreender como é possível o nosso objeto de estudo, o arquivo pessoal evidenciar a discursividade de seu sujeito produtor.

Nossa pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento, não delimitou um corpus mas construiu-se um arquivo sobre o arquivo que pretendemos tratar neste texto, conforme ressalta Luz (2011) o processo de construção e organização do material de análise está intimamente ligado às questões pertinentes do analista. Para Orlandi (2002) a constituição do corpus não segue critérios empíricos e sim teóricos. Portanto, nossas questões estão, para esse trabalho, assim determinadas: arquivo pessoal; arquivo documental e ainda arquivo como gesto de interpretação, do titular, do arquivista e do pesquisador que irá trabalhar com ele.

Acreditamos que o trabalho com/em arquivos pessoais, se dirige para muito além do que pensar sua organização, seu acesso e sua leitura, pressupostos tão caros quando trabalhamos o arquivo pela lógica da Arquivística. Devemos também pensar no e sobre o sujeito (ou os sujeitos) em questão. O interesse em refletir a respeito da constituição do arquivo pessoal a partir do próprio titular vem ao encontro desse trabalho arquivístico pois é também necessário quando se trabalha o arquivo, não apenas como um espaço de memória, mas como algo que signifique o sujeito e suas práticas.

Ressaltamos também que a possibilidade de realização deste trabalho, e consequentemente desta pesquisa de Mestrado em/sobre arquivos pessoais, ainda em desenvolvimento, se dá pela possibilidade que encontramos de “colocar e recolocar o lugar da memória” (SCHERER, 2017, p.8) e por conseguinte as questões referentes a arquivos e suas políticas, seja mais uma ramificação de uma entrada “em um território ainda um pouco movediço” (SCHERER, 2017, p.8) no qual esta política de preservação de Fundos documentais no interior da Instituição e o projeto inicial estão a cada dia mais inseridos.

Esses terrenos que nos permitimos adentrar expõem com essas pesquisas nos apresentam, ou nos levam a refletir sobre a necessidade de lugares de memória, o arquivo como um lugar de memória, como ressalta Pinto (2013) são espaços que oferecem significações, “histórias vividas e experienciadas, marcadas pela historicidade.” (PINTO, 2013, p. 93). Museus, bibliotecas, arquivos, todos se configuram em lugares de memória “ao pôr em cena uma visão sobre determinado fato, acontecimento ou personagem, mas não estão colocando uma história em si mesma, e sim, uma leitura possível e historicamente condicionada” (PINTO, 2013, p. 93).

O Fundo Documental Aldema Menine Macknanney (FDAMM) serve como base de pesquisa para o projeto em desenvolvimento no Mestrado em Letras, área de Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e é um dos Fundos Documentais que compõe o arquivo do Centro de Documentação e Memória no Espaço Multidisciplinar da Universidade Federal de Santa Maria em Silveira Martins.

Figura 1: Fachada do Colégio Bom Conselho – Atualmente o local foi cedido ao Espaço Multidisciplinar da UFSM em Silveira Martins



Doado no ano de 2012, quando a própria titular do acervo doou aos cuidados do Centro de Documentação e Memória, na época ainda sob a custódia do Laboratório Corpus, seu conjunto de documentos referentes às suas atividades como profissional, bem como algumas de suas atividades de vida particular. Encontram-se textos, livros, diários de viagem, relatórios técnicos-científicos e um grande número de materiais produzidos durante o período em que a professora atuou diretamente com educação indígena, como por exemplo, cartilhas, livros produzidos pela própria população indígena entre outros.

Figura 2: Parte do material encontrado no acervo (FDAMM) – Diário pessoal de viagens e a produção de cartilhas pelos alunos da educação indígena



O Fundo Documental possui diversos programas e projetos relacionados à temática educacional indígena, rural e de zona fronteiriça, documentação sobre a assessoria da professora Aldema Menine Macknanney à Secretaria de Educação de Roraima, consultoria do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Indígena e a consultoria Especial do Projeto “Pedagogia Linguística de Pré-Escolar e Escolar”, desenvolvido na Universidade da República do Uruguai, em Montevidéu, entre outras documentações.

Figura 3: Parte do acervo doado, ainda em espaço provisório do Centro de Documentação e Memória.



Desta forma, o FDAMM constitui-se como uma grande aquisição para as pesquisas acadêmicas que poderão ser realizadas no arquivo do Centro de Documentação e Memória (CDM), entre essas podemos destacar as atividades do qual este projeto de pesquisa de Mestrado deriva-se, o Programa de formação permanente de jovens pesquisadores: Laboratório Corpus - FASE II e o projeto FUNDO DOCUMENTAL ALDEMA MENINE MCKINNEY, que voltavam-se para organização arquivística do Fundo Documental. Para

tanto, a ideia deste projeto, nos interessa pensar em diferentes formas de ler e interpretar o arquivo no interior do próprio fundo. A presente comunicação apresenta-se como um recorte que procura trazer uma reflexão teórica, a partir da análise do arquivo em questão, juntamente com um percurso de leitura e de possíveis compreensões/interpretações sob a perspectiva da teoria da Análise de Discurso de linha francesa, no qual somos filiados.

Interessa-nos o que a Análise de Discurso tem a oferecer teórica e analiticamente em vista das possibilidades de, neste caso, constituir meios de rastrear o discurso (e suas significações) materializado no arquivo pessoal, visto que estes podem construir e mover uma rede de memória; por tal trajeto podemos trabalhar para entender o arquivo tomado para estudo e compreender como se significa o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo.

Para Orlandi (2002) a abordagem discursiva justifica-se pela possibilidade de analisar discursos praticando novas leituras de arquivo, que estão sujeito a equivoco, dando lugar a diferentes filiações teóricas.

A partir deste redirecionamento, nosso objetivo principal é compreender se é possível que este arquivo, em seus recortes, suas seleções, possa significar um sujeito e sua prática de arquivamento. Estes recortes proporcionam um contato com uma história já vivida, da pessoa e também da Instituição a qual nos filiamos, no seu processo educacional. Pensar sobre que questão dos recortes também nos interessa pelo ponto de vista que estes podem ser considerados “como uma unidade discursiva, um fragmento indissociável da linguagem e da situação” (ORLANDI, 1987, p. 139)

Temos como objetivos específicos, refletir sobre a posição sujeito produtor do arquivo pessoal como um autorretrato de um momento determinado da constituição do sujeito, bem como, compreender como se significa, na constituição do arquivo, o lugar social (histórico, político, ideológico) do sujeito envolvido e por fim identificar o gesto, no percurso, na constituição do arquivo pessoal pela existência de um componente memorial.

A atuação do Centro de Documentação e Memória contribuiu de forma significativa como um gesto de resgate de memória e assumiu um papel central no contato com a documentações de profissionais, de alguma forma ligados a Instituição. Para que houvesse possibilidade desta rememoração, foram levantados diversos conjuntos documentais, buscando entender a sucessão de fatos ocorridos na história de cada um dos profissionais enquanto ligados a UFSM e suas contribuições fora dela em suas áreas de atuação. De acordo

com Scherer et al. (2014) os fundos documentais estão servindo como base para uma reflexão a respeito da importância de reunir em um mesmo local “documentos muitas vezes esparsos e fragmentários” (SCHERER et al., 2014, p. 381).

Figura 4: O espaço provisório em Silveira Martins que recebeu o Centro de Documentação e Memória e seus Fundos Documentais



Conforme Mendonça e Pinho (2016) a partir dos anos 1990, uma “crise no ensino superior do Brasil se acentuou provocando o início de sérias discussões para a criação de um plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)” (MENDONÇA; PINHO, 2016, p. 91). Nesta perspectiva podemos dizer que assim surge também uma preocupação com a preservação da memória institucional, pois ela se constitui em patrimônio da sociedade. Neste contexto, a memória institucional, pode ser constituída por tudo que se tornou relevante na história de uma instituição para Barbosa (2010) é aquilo que está enraizado em sua cultura. Para Bastos e Medeiros (2015) a memória institucional vai relacionar-se de forma direta com a formação da identidade e reputação de uma instituição, desta forma possibilita a construção de uma credibilidade. Para Silva e Godoy (2017) a memória da Instituição são as múltiplas narrativas, “construídas no contexto organizacional dos múltiplos indivíduos, as práticas e atos institucionais” (SILVA E GODOY, 2017 p. 2776).

Nesta perspectiva um arquivo, nas palavras de Mariani (2010) representa uma instituição e irá incorporar em seu funcionamento diferentes aspectos, sejam eles políticos, éticos, técnicos, etc. Destaca-se também que o arquivo pessoal – enquanto conjunto empírico de documentos – normalmente quando é tomado pela por uma instituição custodiadora, se dá

em virtude de seu valor cultural, tornando-se importante meio para a divulgação de uma certa memória de seu titular e dos diferentes momentos históricos/sociais/políticos/culturais ao qual este fez/faz parte na consecução das atividades em que se envolve(u).

Mesmo sem a pretensão de narrar o real da história, afirmou-se o arquivo como uma base de legitimidade em que se a sociedade pode se apoiar para estudar/compreender diferentes momentos e eventos de grande importância. Mariani (2010) toma o arquivo como sintoma de uma época, da mesma forma que ressalta Nedel (2010), os arquivos pessoais vieram à cena trazidos por instituições de pesquisa, pois as frustrações políticas do momento convidavam a refletir sobre o passado recente. Conforme Camargo e Goulart (2015) a partir dos anos de 1980, após duas décadas de autoritarismo, surge no Brasil a necessidade de preservação da memória, cultura e identidade. Assim, as potencialidades das pesquisas sociais chamaram atenção para questões importantes como a segurança e a preservação desta memória, de forma que se ampliou a busca por informações e fontes documentais, fazendo com que os arquivos pessoais ganhassem visibilidade na pesquisa científica.

Para Bellotto (2006, p. 266) é pelo fato do conjunto de documentos pessoais acumulado expressar as redes de relacionamento entre os documentos e o que eles representam que torna interessante a busca por esses arquivos, sendo assim, estes são produzidos no decorrer das atividades e no escopo das funções sociais de seu titular. Para Pêcheux (1982), um arquivo pode ser definido, como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1982, p.57). Desta forma, o arquivo constitui-se como um espaço de autoridade, posição que só é possível porque o lugar e o momento de interpretação baseiam-se na relação entre espaço social, memória histórica e a ideologia. Portanto, entendemos que os arquivos pessoais não refletem somente o que as pessoas fazem ou pensam, mas também quem são, como veem e experienciam suas vidas.

De acordo com Cabrera (2018) é a partir de reflexões pecheutianas sobre “arquivo e seu funcionamento discursivo” (CABRERA, 2018, p.55) que se desloca da visão empírica de arquivo, como um espaço de acondicionamento de documentos, para uma visão conceitual reconhecendo-o como um “espaço polêmico das maneiras de ler” (PECHEUX, 2010, p.51) passando a ser abordado “em sua opacidade e complexidade, próprias do discurso” (CABRERA, 2018, p.55).

Segundo Artières (1998), duas direções permeiam as práticas de arquivamento: o

primeiro é o desejo de “tomar distância com relação a si próprio”; o segundo: arquivar a própria vida é querer “testemunhar”. Desta forma, encontramos a base para pensar a respeito das escolhas, ou recortes feitos pelo sujeito ao selecionar sua documentação, em nível consciente para ser arquivado, bem como tomamos o arquivo em uma perspectiva discursiva do sujeito. Orlandi (1984) acredita que o discurso é uma constante desconstrução e reconstrução.

A autora também se posiciona acerca do discurso quanto ação social, afirma que: “A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento.”(ORLANDI, 1999, p. 15). É por meio da Análise de Discurso, como um lugar de encontro interdisciplinares, que voltamos nossa atenção para a leitura e compreensão do arquivo, este não apenas como um espaço de guarda, mas um espaço com o propósito de novas construções.

Nas palavras de Viana “a relação constitutiva entre produção e circulação leva-nos, necessariamente, a pensar não só em sentido” (VIANA, 2013, p. 98) mas em ideias “em movimento, de sujeitos, de ideias que circulam e deixam de circular, para voltar a circular em outro lugar, em outro momento, com outros sujeitos e outras instituições.” (Scherer, 2005, p. 24)

Consideramos que o “arquivo se encontra em um lugar de entremeio” (DELA-SILVA; LEANDRO-FERREIRA; ROMÃO, 2011, p.19). O processo de constituição de um arquivo não escapa de algum tipo de inscrição no social, como salienta Artières (1998) passa pela inscrição do sujeito em “registros civis, nas fichas médicas, escolares, bancarias e etc.” (ARTIÈRES, 1998). Mariani (2010) traz as palavras de Jacques Lacan, quando afirma que “sem documento escrito você sabe que está em um sonho” reportando a necessidade da certificação que a produção documental traz aos sujeitos.

Por conseguinte, um argumento que trazemos à baila para essa reflexão situa-se em nos propormos a compreender esse arquivo como um gesto de interpretação, seja do titular, do arquivista e do pesquisador, para este texto acreditamos ser necessária para compreensão deste arquivo como lugar discursivo que nos permite acompanhar as práticas discursivas realizadas em determinado momento.

Assim como traz Venturini (2017) é preciso considerar o discursivo também daquele que está responsável pela organização do espaço ou “das memórias em funcionamento”

(VENTURINI, 2017, p. 64) pois estes o fazem, como relata a autora, identificados/filiados a determinados grupos, memórias e ideologias. Mariani (2010) acrescenta, afirmando que a organização de um arquivo, em qualquer momento histórico terá o gesto de interpretação daqueles que selecionaram o que julgam pertinente e será capaz de produzir sentidos que poderão ser lidos e repetidos ou também sentidos recalcados, censurados.

Na literatura arquivística, centrada no olhar direcionado ao processo de organização, encontrarmos menções, como a de Lisboa (2012) sobre a motivação de doações de seus arquivos pois os doadores de arquivos pessoais veem nesses espaços de preservação o meio de marcar a atuação dos titulares, seja ela científica, artística, acadêmica ou política, garantindo assim a perpetuação desses agentes no cenário ao qual se encontravam ou ainda se encontram inseridos.

Construir uma reflexão sobre a posição sujeito frente à construção de um arquivo pessoal, seja o próprio titular do acervo, ou o profissional que realizará sua organização, cabe salientar as ideias de Para Miranda (2003) que acredita que ao entrar nos arquivos pessoais podemos nos deparar-se com um universo íntimo e com lembranças que serão exteriorizadas. Desta forma, ao procurar intervir ou articular em seu passado, através de sua documentação, o sujeito manifesta um desejo de vencer ou parar o tempo.

Assim, ressaltando que o presente texto é resultado de uma pesquisa inicial, observamos que, em nosso entender a construção do arquivo em si é tão importante quanto à construção dos dispositivos de análise de um arquivo, pois é a partir da constituição do arquivo que a pesquisa se corporifica. Portanto passa-se a ver o arquivo, que pode ser formado por uma heterogeneidade de materialidades, como aspecto fundamental para auxiliar na “(re)configuração” do *corpus* quantas vezes forem necessárias, pois entende-se que, em pesquisas na área de Linguística e Letras, esta é uma questão de fundamental importância.

2. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS:

Nas palavras de Cervo (2012) A nossa contribuição reside, em particular, na discussão dos objetos simbólicos que tomamos como caros na nossa história e dos quais nos valem para conta-la” (CERVO, 2012, p. 171). Tomar um percurso de análise de um objeto de pesquisa passa sem dúvida pela construção de um arquivo, seja no sentido da Arquivística, seja pela Análise de Discurso, até o presente momento podemos afirmar que estamos movimentando alguns sentidos e desestabilizando tantos outros. Nos posicionando de fato em um lugar de entremeio, que possibilitou pesquisas outras e que, esperamos levar a construção de uma dissertação de mestrado.

Referências:

- ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. In: **Estudos históricos**, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 1998, p. 9-34.
- BARBOSA, Andréia A. **O Lugar da Memória Institucional nas Organizações Complexas**. In: IV Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas – Abracorp, 4, 2010, Porto Alegre, RS. Anais (on-line)
- BELLOTTO, H. L. **Arquivos Permanentes**. 4.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- CABRERA, B. C. **Uma herança de direitos abstratos: o discurso integracionista no Estatuto do Índio (1973) e seus efeitos de sentido**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em letras, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, RS, 2018.
- DELA-SILVA, Silmara; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Arquivo. In: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise; DELA-SILVA, Silmara. (orgs.) **Discurso, arquivo e...** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 11-21.
- LUZ. M. N. S da. Sobre a constituição de um dispositivo analítico. *Fragmentum*, n 31. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Laboratório Corpus, Out/Dez, 2011.
- MEDEIROS E. D; BASTOS Jr. E, J de. **Memória institucional: uma reflexão sobre sua importância para a polícia militar de Santa Catarina**. REVISTA ORDEM PÚBLICA, v. 8, n. 2, jul./dez., 2015
- MENDONÇA, R. S de; PINHO, F. A. **Memória institucional por meio da organização documental de fotografias**. InCID: Revista Ciência Informação e Doc., Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 90-110, mar./ago. 2016.
- MIRANDA, W. M. Arquivos e memória cultural. In: SOUZA, E. M.; MIRANDA, W. M. **Arquivos literários**. São Paulo: Ateliê, 2003.
- NEDEL, L. “A Guardiã da Verdade”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.) **Memória e Identidade Nacional**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010, pp.125- 158.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Ponte, 1999.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. Ed. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma História das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- PINTO, S. L de A. Museu e arquivo como lugares de memória. In: **Revista do programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília**. Museologia e Interdisciplinariedade. Vol. II, nº 3, mai/jun. Brasília, DF, 2013.
- SILVA, D.A dos S. GODOY, E. S. da S. **O arquivo na construção da memória institucional**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação – v. 13, n. esp. CBBD 2017.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



SCHERER, A. E.; SILVEIRA, V. F. P.; OLIVEIRA, S. M. Por uma política de arquivo na contemporaneidade a partir de fundos documentais. In: Ane Ribeiro Patti, Daiana Oliveira de Faria; Daniela Giorgenon; Dantielli Assumpção Garcia; Lucília Maria Abrahão e Sousa. (Org.). **Textecendo discursos na contemporaneidade**. 1ed.São Carlos - SP: Pedro e João Editores, 2014, v. p. 379-396

SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudos das ideias e organização da memória. In: GUIMARÃES, E.; BRUM de PAULA, M.R. (Orgs). **Sentido e Memória**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PAIM, Z.M.V. **Ora, nenhum pesquisador é imortal**. Fragmentum, n 37. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Laboratório Corpus, Abr/Jun. 2013.

VENTURINI, M, C. Museus e espaços públicos no encontro/desencontro da memória história e do corpo-memória/corpo-documento. In: VENTURINI, M, C.(org) **Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

Eixo Temático: Linguística Forense: desdobramentos e perspectivas

**ANÁLISE LINGÜÍSTICO DISCURSIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS
PETIÇÃO INICIAL, CONTESTAÇÃO E SENTENÇA DA COMARCA DE GUARAPUAVA
– ESTADO DO PARANÁ- A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFISSIONAL
DO DIREITO**

Cláudia Maris Tullio (UNICENTRO)

Resumo

O presente trabalho tem como eixo a investigação centrada nos gêneros textuais jurídicos petição inicial, contestação e sentença. Propôs-se um estudo interdisciplinar dos Estudos da Linguagem e do Direito, com o objetivo de elaborar um estudo linguístico discursivo destes gêneros, a fim de verificar a hipótese de adequação do texto jurídico aos interesses e necessidades da sociedade contemporânea. A análise se propõe a observar se houve modificações na linguagem forense dessas peças processuais, principalmente no tocante ao léxico, num lapso temporal de aproximadamente duas décadas; identificar palavras ou expressões latinas e/ou rebuscadas que podem ser substituídas por equivalentes na língua portuguesa sem prejuízo de seus significados no contexto do gênero ; observar, portanto, as marcas linguísticas e textuais da (re)construção da identidade do operador do direito. Metodologicamente, trata-se de um estudo que se insere no paradigma qualitativo de caráter interpretativista, a partir do método epistemológico materialismo crítico dialético, pesquisa bibliográfica centrada no Interacionismo Sociodiscursivo, na Análise Crítica do Discurso, nos Estudos Culturais embasada em autores como Bakhtin (1992), Bronckart (2003), Fairclough (2001), Thompson (1995), Hall (2000) e pesquisa documental de sentenças produzidas nas décadas de 2000 a 2016, na comarca de Guarapuava, Estado do Paraná. Com efeito, pela análise dos gêneros textuais, a imagem que permanece no ideário da sociedade contemporânea brasileira, em específico a da paranaense, é a do Direito como espaço secreto e da Justiça, consequentemente, como algo distante de grande parcela da população.

Palavras-chave: Gênero textual jurídico; petição inicial; contestação; sentença.

Abstract

The present work has as its axis the investigation centered on the textual legal genres petition, contestation and sentence. It was proposed an interdisciplinary study of Language and Law Studies, with the aim of elaborating a discursive linguistic study of these genres, in order to verify the hypothesis of adequacy of the legal text to the interests and needs of contemporary society. The analysis proposes to observe if there were modifications in the forensic language of these procedural pieces, mainly in relation to the lexicon, in a time span of approximately two decades; identify Latin words and / or phrases that can be substituted by equivalents in the Portuguese language without prejudice to their meanings in the context of the genre; to observe, therefore, the linguistic and textual marks of (re) construction of the identity of the operator of the right. Methodologically, it is a study that is inserted in the qualitative paradigm of interpretative character,

from the epistemological method critical materialism dialectic, bibliographical research centered in the Sociodiscursive Interactionism, in the Critical Analysis of the Discourse, in Cultural Studies based on authors like Bakhtin (1992), Bronckart (2003), Fairclough (2001), Thompson (1995), Hall (2000) and documentary research of sentences produced in the decades of 2000 to 2016, in the region of Guarapuava, State of Paraná. Indeed, by analyzing textual genres, the image that remains in the ideology of contemporary Brazilian society, specifically that of the paranaense, is that of Law as a secret space and Justice, consequently, as something far from a large part of the population.

Keywords: Legal textual genre; initial petition; contestation; verdict.

1. INTRODUÇÃO (se houver)

O presente trabalho tem como eixo a investigação centrada nos gêneros textuais jurídicos petição inicial, contestação e sentença. Propôs-se um estudo interdisciplinar dos Estudos da Linguagem e do Direito, com o objetivo de elaborar um estudo linguístico discursivo dos gêneros elencados anteriormente, a fim de verificar a hipótese de adequação do texto jurídico aos interesses e necessidades da sociedade moderna.

A análise se propõe a observar se houve modificações na linguagem forense dessas peças processuais, principalmente no tocante ao léxico, num lapso temporal de aproximadamente duas décadas; identificar palavras ou expressões latinas e/ou rebuscadas que podem ser substituídas por equivalentes na língua portuguesa sem prejuízo de seus significados no contexto do gênero e contribuir para os estudos interdisciplinares.

Apesar de os gêneros não se caracterizarem, nem se definirem por aspectos formais (linguísticos ou estruturais), mas por aspectos sociocognitivos e funcionais, isso não significa que se deva desprezar a forma. Haja vista, em muitas situações, ser justamente ela a determinante do gênero, quando não as funções. Por exemplo, o gênero sentença judicial é constituído por três partes distintas: o relatório (de que constam o fato, as circunstâncias e as provas levantadas); a fundamentação (argumentação jurídica) e a decisão (aplicação da norma jurídica).

Metodologicamente, trata-se de um estudo que se insere no paradigma qualitativo de caráter interpretativista, a partir do método epistemológico materialismo crítico dialético, pesquisa bibliográfica centrada no Interacionismo Sociodiscursivo e na Análise Crítica do Discurso, embasada em autores como Bakhtin (1992), Bronckart (2003) e Fairclough (2001) e pesquisa documental de sentenças produzidas nas décadas de 2000 a 2016, na comarca de Guarapuava, Estado do Paraná.

Ao final, pela análise do gênero textual, a imagem que permanece no ideário da sociedade contemporânea brasileira, em específico a da paranaense, é a do Direito como espaço secreto e da Justiça, conseqüentemente, como algo distante de grande parcela da população.

Assim, acredita-se que as interfaces realizadas entre as correntes teóricas tornaram possível analisar a estrutura funcional dos gêneros textuais jurídicos e conferir que suas atualizações linguístico-discursivas, em especial a seleção lexical, refletem as relações de poder existentes no domínio discursivo jurídico.

1.1 - Reflexões teóricas e interfaces

Procuramos, neste tópico, referenciar teoricamente a natureza dos gêneros selecionados, explanar a respeito dos critérios que nortearam as suas escolhas, e analisar os aspectos textuais selecionados, a fim de comprovar ou não a hipótese inicial descrita anteriormente.

O termo gênero remonta aos gregos, com Platão e com Aristóteles e seus estudos a respeito da retórica; considerada na Antiguidade Clássica como uma arte, teve seu desenvolvimento voltado para capacitar tanto escritores quanto oradores na produção de gêneros, observados os propósitos e audiências.

Contemporaneamente, os estudos a respeito de gênero pressupõem a noção de um contexto mais amplo, social e cultural, em que a linguagem é utilizada. Como mencionado nos itens anteriores, esses estudos têm como ponto de partida as reflexões bakhtinianas acerca de gênero, discurso e enunciado.

Para o pensador russo, os gêneros são determinados historicamente (essa é a importância do contexto sociocultural), e as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais determinantes dos gêneros, os quais dão forma ao texto.

Nossa pesquisa é embasada nos escritos de Bakhtin (1992; 1994), Bronckart (2003), Adam (1999), Marcuschi (2008) a respeito dos gêneros textuais. E ao adotar os pressupostos teóricos desses autores, entendemos a língua como atividade social, histórica e cognitiva, postulando sua natureza funcional e interativa. E é justamente nesse aspecto sociointerativo da língua (nesse contexto), que os gêneros textuais se organizam como ações sociodiscursivas para agir sobre o

mundo e também para dizê-lo e construí-lo.

Bakhtin concebia a linguagem como prática social numa perspectiva dinâmica, sua natureza relaciona-se com o social e o ideológico, portanto deve ser compreendida na interação entre os sujeitos socialmente organizados. Cabe lembrar que as interações ocorrem em determinadas esferas de comunicação e têm propósitos comunicativos específicos. Assim, na esfera jurídica, os advogados, promotores e juízes têm propósitos comunicativos específicos de acordo com a intencionalidade da ação judicial.

O Interacionismo sociodiscursivo, doravante denominado ISD, encontra-se inserido no movimento do interacionismo social que prega serem as propriedades das condutas humanas o resultado de um processo histórico de socialização.

O ISD nasceu com os pesquisadores do grupo de Genebra, dentre eles Jean- Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Um de seus aspectos centrais é ponderar não apenas os estudos linguísticos, mas também fazer uso da psicologia e da sociologia para analisar os eventos interacionais, considerando a língua como prática humana e, portanto, social.

Bronckart assevera que nossas interações sociais ocorrem pela produção de discursos, motivo pelo qual denominou sua perspectiva teórico-metodológica de interacionismo sociodiscursivo. As bases teóricas do ISD perpassam a teoria do desenvolvimento de Vygostky (1989), a teoria bakhtiniana da linguagem (1992) e a teoria do agir comunicativo de Habermas (1987).

O ISD, com base nas correntes teóricas acima mencionadas, busca analisar a linguagem como prática social, em que os comportamentos humanos compõem redes de atividades as quais acontecem mediante diversas interações e são materializadas por meio de ações de linguagem, que se realizam discursivamente em um gênero.

A ação de linguagem é definida por Bronckart (2003, p.99)

Num primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. Desse segundo

ponto de vista, que é o único que nos interessa aqui, a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.

Essas ações estão associadas à utilização das formas comunicativas e encontram-se em uso numa determinada formação social, ou seja, ao emprego dos gêneros textuais.

Fairclough (2001) preconiza o discurso como uma prática social, valoriza também a análise linguístico-textual, pois, segundo ele, a partir dela é possível compreender a prática social.

Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais societário de ‘discurso’ com sentido de ‘texto e interação’ na análise de discurso orientada lingüisticamente. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística de textos. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção ‘texto e interação’ de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual (FAIRCLOUGH, 2001, p.22).

Para este pesquisador, a interpretação dos discursos parte das diversas manifestações textuais e do modo como elas constituem a construção de diferentes discursos. Dessa forma, é possível afirmar que certos discursos manifestam-se por meio de determinadas construções linguísticas e textuais a fim de expor conceitos fundamentais (sustentam a existência) de tais discursos.

É importante ressaltar que Fairclough é o precursor da abordagem teórico- metodológica de investigação linguística conhecida como Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, perspectiva que surge na década de 1980 e se fortalece na década de 90. Essa teoria compreende a linguagem como prática social e observa a ligação entre linguagem, poder e sociedade, deste modo uma de suas maiores preocupações é revelar as relações de dominação e hegemonia produzidas

discursivamente. Para tanto, ela descreve e interpreta todos os mecanismos responsáveis pela transformação de tais relações.

Assim, a ACD procura, na superfície dos textos analisados, marcas de como as estruturas e práticas sociais afetam e induzem a seleção dos elementos linguísticos usados num texto e os efeitos dessas escolhas linguísticas nas referidas estruturas e práticas sociais.

Esta é a razão pela qual buscamos subsídios na ACD para auxiliar a interpretação de nossos dados, afinal, ela não contempla só a análise linguística, mas observa também a crítica social e a situação sócio-histórica, numa perspectiva transdisciplinar. Assim, partimos dos dados linguísticos dos gêneros textuais jurídicos para verificar a inter-relação dos textos com as estruturas e práticas sociais.

Em nosso trabalho, usamos a análise de gêneros proposta por Bronckart e nos apropriamos dos ensinamentos de Fairclough (2001) para compreender a problemática social da manutenção ou não do “juridiquês” no léxico e na construção do gênero textual jurídico. Na perspectiva da ACD, o analista precisa identificar os obstáculos sociais que corroboram para instaurar o problema em pauta como um problema social. Assim, faz-se necessário descobrir as questões sociais, envolvidas na sustentação ou não do ‘juridiquês’ e a ACD, ao expor o funcionamento dos mecanismos de dominação social instituídos pela/através da linguagem, busca possibilidades de intervenção e transformação das relações de poder.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO SELECIONADO: ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO, ALCANCE SOCIAL

1.2.1 DA PETIÇÃO INICIAL

É por meio da petição inicial que o Autor (por intermédio do enunciador-textualizador - advogado) expressa ao Juiz (coenunciador), por escrito, os fatos ocorridos, o direito que possui e o pedido, o qual será apreciado pelo juiz no decorrer do processo. Há, portanto, um sujeito responsável, inserido em uma situação peculiar de ação de linguagem. A partir dele observamos o contexto de produção do processo.

O lugar social da produção é a 2ª Vara Cível da Comarca de Londrina, Estado do Paraná (Linha 01 e 02, página 1). “Excelentíssimo Senhor Doutor Juiz de Direito da ____ Vara Cível da Comarca de Londrina – Estado do Paraná”.

O enunciador-textualizador é marcado pela unidade linguístico-discursiva “...por meio do advogado que esta subscreve...” (Linha 9, p. 1) enquanto o destinatário imediato é determinado pela designação “.... Doutor Juiz de Direito..” (Linha 01, página 1).

O textualizador, ao organizar o texto empírico, de acordo com os preceitos legais definidos no Código de Processo Civil, artigos 282 e 283, objetiva propor uma ação legal de “..Rescisão Contratual cumulada com Pedido de Devolução de Prestações Pagas..” (Linhas 14 e 15, p. 1). Para tanto, expõe os fatos e os direitos que sustentam tal pedido e favorecem seus representados.

Além do textualizador e do destinatário, figuram no texto os autores da ação, identificados como requerentes (Linha 1, página 2), e os “réus”, outrora designados como requeridos (linha 2, p. 2).

O conteúdo temático da interação se constrói a partir da ação proposta. No plano actancial, a argumentação estabelecida a partir dos fatos e do direito implica a interação entre o sujeito textualizador e o sujeito destinatário, mencionados anteriormente.

Os tipos de discurso, no gênero em questão, estruturam-se em discurso interativo e discurso narrativo. O discurso interativo é predominante, já que, instaura uma relação jurídica. Aparece marcado pelos dêiticos de pessoa e de lugar que identificam o textualizador, o destinatário e o lugar de interação conforme visto anteriormente; pelos dêiticos temporais com verbos conjugados no tempo presente do modo indicativo (...vêm.....propor a presente..” – Linhas 12 e 13, p.01; ... requer-se, requerem - L. 23 e 27, p.02; requerem – L. 1, 4, 6, 9 e 16, p. 03; .. protestam... – L. 19, p. 3; ... P. pede – L.22, p.03).

Já o discurso narrativo funciona como explanação dos argumentos arrolados e aparece inter-relacionado com o interativo. Manifesta-se pela designação dos autores (ou requerentes) – L. 3 a 9, p. 01 – e dos réus (ou requeridos) – L. 16 a 24, p. 01), como vimos acima; pelo verbos, em sua maioria, no tempo pretérito perfeito do modo indicativo (...efetuaram – L. 5, p. 02; iniciaram... L. 6, p. 02; procuraram – L.11, p.02; rescindiram – L14, p.02; .. se negaram – L.16, p.02; prosseguiram – L.17, p.02).

É necessário observar a presença dos tempos verbais nos tipos de discurso e a distribuição dos papéis na configuração textual do gênero. O tempo presente denota a necessidade premente do textualizador (advogado) em expor seus argumentos a um juiz, atualizando os fatos que sustentam

seus pedidos, predominante nos segmentos inicial e final do gênero. No entanto, o tempo pretérito perfeito envolve as figuras dos requerentes e dos requeridos como se eles fossem personagens da história narrada entre os segmentos inicial e final. “Ex positis, requerem seja declarado rescindido o denunciado contrato verbalmente[...].”

Quanto ao aspecto das modalizações, elas derivam das avaliações sociais contidas no texto. Predomina a deôntica, pois ressalta a obrigatoriedade sobre o conteúdo de uma determinada proposição. Silva (2002, p.104) enfatiza o fato de as modalizações deônticas terem “por medida a avaliação de elementos do conteúdo temático a partir do domínio do direito, da obrigação social e da conformidade com as normas em uso”. Percebemos unidades linguístico-discursivas indicadoras de: modalizações do Direito (p.2) – menção aos dispositivos legais.

Da obrigação social (p.02) – em especial os verbos no pretérito: “prosseguiram, negaram”. Da conformidade com as normas em uso, no campo do Direito (p.02) – menção aos documentos que subsidiam a petição

Também ocorre a articulação das modalizações pragmática e lógica, afinal, o querer (manifestação do textualizador e determinante daquela) e os fatos (decorrente da exposição desta) são necessariamente objetos de avaliação no mundo jurídico. Observemos a modalização pragmática com valor de querer na expressão “propor a presente” (p.01), ou ainda “requerer” (p.3).

Como a coesão nominal possui duas funções principais, a introdução e a retomada, veremos como ela acontece em relação ao enunciador/textualizador, ao destinatário, aos personagens (requerentes e requeridos) e ao lugar social da interação.

Quanto ao enunciador/textualizador, encontramos na L.9, p. 01 a expressão “advogado” ocupando a função introduzir o referente. Não observamos nenhuma ocorrência de anáforas pronominais na retomada do elemento, ao contrário das seguintes anáforas nominais: Nome do advogado com assinatura ao final da p. 03 e número de inscrição na OAB/PR, salientamos que tais informações foram retiradas dos textos originais a fim de preservar as partes envolvidas. No tocante ao destinatário, a função de introdução é marcada na L.01, p. 01 – Juiz de Direito, tendo como única ocorrência de anáfora nominal, na retomada, a expressão Doutor – L.01, p.01. Juiz de Direito é retomado por anáforas pronominais, como: L.01, p.01 – Excelentíssimo e Senhor; L.24 e 38, p. 02 – V.Exa.

Essas ocorrências reforçam o papel do juiz de direito como representante do Estado, com maior incidência de anáforas pronominais do que de nominais, o que reforça a relação de formalidade e de impessoalidade na interação. Ao contrário do papel do enunciador que precisa ser qualificado, identificado como advogado, portanto, com condições de promover uma ação judicial.

1.2.3 DA CONTESTAÇÃO

Primeiramente, a existência da contestação significa que o processo já foi instaurado. Com ela, faculta-se ao Réu/requerido (por meio do enunciador-advogado) apresentar ao Juiz (co-enunciador/ 1º destinatário ou receptor) sua réplica aos fatos apresentados na inicial. Aliás, qualquer afirmação presente na petição inicial e que não seja respondida, será considerada verdadeira. Dessa maneira, recontam-se os fatos expostos na inicial a fim de atribuir ao autor do processo o ônus da prova.

Também, diversamente da Petição Inicial, a Contestação não exhibe níveis diversos de interação, pois, não é endereçada aos autores-requerentes, mas sim à ação proposta.

O lugar social da produção é a Vara Cível da Comarca de Guarapuava, Estado do Paraná (Linha 01 e 02, página 1). O enunciador-textualizador é marcado pela unidade linguístico-discursiva “através de seu advogado” (Linha 13, p. 1) enquanto o destinatário imediato é determinado pela designação “Doutor Juiz de Direito.” (Linha 01, página 1).

O textualizador objetiva compor uma contestação frente à ação de Rescisão Contratual cumulada com Pedido de Devolução de Prestações Pagas, e para tanto segue o procedimento ordinário descrito no Código de Processo Civil, expondo os fatos e os direitos que sustentam tal defesa e favorecem seus representados. Além do textualizador e do destinatário, figuram no texto os expositores, identificados como requeridas ([...] empresas requeridas – p. 7; p. 8), e a outra parte designada como parte autora (p. 1, 2, 5), autora (p.2), os autores (p.7).

O conteúdo temático da interação se constrói a partir da ação proposta. No plano actancial, a argumentação estabelecida a partir dos fatos e do direito implica a interação entre o sujeito textualizador e o sujeito destinatário, mencionados anteriormente, com a finalidade de refutar todos os argumentos postos na Petição Inicial. Para tanto, são retomados todos os fatos apresentados nesta e solicitada a improcedência da ação embasada em jurisprudências.

Assim como na Petição Inicial, os tipos de discurso se estruturam em discurso interativo e

discurso narrativo. O discurso interativo é predominante, haja vista, instaurar uma relação jurídica. Aparece marcado pelos dêiticos de pessoa e de lugar que identificam o textualizador, o destinatário e o lugar de interação conforme visto anteriormente; pelos dêiticos temporais com verbos conjugados no tempo presente do modo indicativo (...apresentar sua defesa em forma de contestação..” – Linhas 14 e 15, p.01; ... requer-se (L.13, p.05; p. 09, 10 e 11); .. pede deferimento (p. 11).

Em Neste sentido, vejamos outro recente acórdão – 21-06-94 – da 14 Câmara Civil do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, da lavra do eminente Des. Franciulli Netto, ao prescrever (...)Neste sentido, podemos citar despesas com CORRETORES, propaganda e marketing (...)

Estes segmentos trazem referências dêiticas ao agente produtor. De acordo com Machado (2004, p. 148-149), a presença de dêiticos no discurso interativo deixa perceber a subjetividade do produtor e de seu posicionamento diante do que diz. Aliás, estes são os únicos segmentos no texto que trazem referência dêitica ao agente produtor.

Já o discurso narrativo revela-se pela designação dos réus (ou requeridos)– L. 3 a 9, p. 01 – e dos autores (ou requerentes) L. 16 a 24, p. 01); pelos verbos, em sua maioria, no tempo pretérito perfeito do modo indicativo (...efetuaram –p. 05; foi adquirido – p. 9, etc.). As observações feitas acerca dos tempos verbais quando da discussão da petição inicial valem para o gênero em tela.

No que concerne às modalizações, também há a predominância da deôntica e a articulação das modalizações pragmática e lógica. Como exemplos das modalizações presentes no texto, temos a citação de vários artigos do Código Civil e do Código de Processo Civil, menção a várias jurisprudências, aos contratos e aos documentos em anexo. Lembramos que estas citações também exemplificam a intertextualidade presente nos textos.

Quanto à coesão nominal e ao enunciador/textualizador, encontramos na L13, p. 01 a expressão “seu advogado”, introduzindo o referente. Não observamos nenhuma ocorrência de anáforas pronominais na retomada do elemento, ao contrário das seguintes anáforas nominais: Nome do advogado com assinatura, ao final da p. 11, e número de inscrição na OAB/PR, lembrando que estas informações foram retiradas dos textos para preservação dos envolvidos.

No que concerne ao destinatário, a função de introdução é marcada na L.01, p. 01 – Juiz de

Direito, tendo como anáforas nominais, na retomada, a expressão Doutor – L.01, p.01; e como anáforas pronominais: Excelência – L.22, p. 02, p. 10; Vossa Excelência – p.09.

Quanto às personagens, são os demandados da ação, réus-requeridos, e os propositores, ora parte autora. Com relação aos primeiros, são introduzidos pelos nomes próprios e retomados pelas seguintes anáforas pronominais: pessoa jurídica, registro no CGC, com sede e foro, requerida, as partes. No tocante aos propositores, há também função de introdução o nome próprio deles, nas L. 16, p. 01. São retomados pelas anáforas nominais: parte autora, as partes; autores. Como anáfora pronominal, temos: (utilizou)-se, p. 10.

1.2.4 DA SENTENÇA

Primeiramente, cabe salientar que a “interação não se dá intermediada pelos advogados que foram os textualizadores da Petição e da Contestação, mas pelas informações proferidas pelos expositores....” (SILVA, 2002, p.143).

Os elementos motivadores de toda e qualquer decisão proferida pelo juiz devem estar efetivamente fundamentados (em textos legais, na jurisprudência e em declarações de peritos e testemunhas), pois eles induzem o magistrado em sua decisão. Este é o enunciador/textualizados do gênero e os coenunciadores são as partes (requerente e requerido), representadas por seus advogados.

O lugar social da produção é a 2ª Vara Cível da Comarca de Londrina, Estado do Paraná (Linha 01 e 02, página 1). O enunciador-textualizador é marcado pela unidade linguístico-discursiva nome e assinatura do juiz de direito responsável ao final da última página, enquanto o destinatário imediato é determinado pela designação Poder Judiciário” (Linha 01, página 1).

O textualizador objetiva apresentar sua decisão judicial acerca do que foi visto e discutido nos gêneros anteriores, deixando transparecer as várias vozes: ditames legais e os referidos gêneros, como tem força decisória no mundo jurídico, seu caráter é performativo. Além do textualizador e do destinatário, figuram no texto os expositores da Petição Inicial, identificados como requerentes e a outra parte designada como requeridos.

O conteúdo temático da interação se constrói a partir da ação proposta, a qual impõe uma sentença dirigida ao Poder Judiciário. No plano actancial, apresenta uma síntese dos dois gêneros anteriores, sua própria avaliação dos mesmos, sua decisão final.

Assim como nos gêneros anteriormente analisados, os tipos de discurso se estruturam em discurso interativo e discurso narrativo. O discurso interativo é predominante, pois instaura uma relação jurídica. Aparece marcado pelos dêiticos de pessoa e de lugar que identificam o textualizador, o destinatário e o lugar de interação conforme visto anteriormente; pelos dêiticos temporais com verbos conjugados no tempo presente do modo indicativo.

Já o discurso narrativo revela-se pela designação dos autores e dos réus; pelos verbos, em sua maioria, no tempo pretérito perfeito do modo indicativo. Verificamos os tempos verbais quando da discussão da petição inicial.

No que concerne às modalizações, notamos a inter-relação da deôntica com a lógica e a pragmática. Como já mencionado anteriormente, a primeira é própria dos textos jurídicos e as demais dizem respeito ao “querer” e aos “fatos”. Como exemplos das modalizações presentes no texto, há a citação de vários artigos do Código Civil e do Código de Processo Civil, menção a várias jurisprudências, aos contratos e aos documentos em anexo.

A sequência argumentativa prevalece no desenvolver do gênero articulada às sequências narrativas, responsáveis por retomar os fatos e fundamentos já arrolados. Com efeito, a sentença retoma, de forma coerente, os argumentos expostos na petição inicial e na contestação, formando uma extensa sequência argumentativa.

Os mecanismos de conexão presentes na sequência argumentativa têm função de balizamento e explicitam a ordem lógica dos fatos e dos fundamentos: por outro lado; na mesma linha de raciocínio, no caso em tela, no tocante, etc.

Relativo à coesão nominal e ao enunciador/textualizador, encontramos o nome próprio (última página) ocupando a função de introduzir o referente. Como marca de anáfora pronominal na retomada do elemento, temos também na última página a expressão “juiz de direito”. No que concerne ao destinatário, a função de introdução é marcada na L.01, p. 01 – Poder Judiciário, não há ocorrência de anáforas nominais, nem pronominais.

Os gêneros textuais revelam os ideais, os medos de uma determinada época. E, ao verificarmos o léxico do gênero jurídico num lapso temporal de duas décadas buscamos índices das mudanças sociais. Constatamos que a linguagem do Direito ainda se mantém arcaizante, um repositório de termos e expressões latinas, numa tentativa de manutenção do poder. A linguagem

arcaica, no sentido assumido nesta pesquisa, e rebuscada restringe o acesso ao entendimento, reforçando o caráter “elitizado” do Direito. Exibe também uma ideia de superioridade de discurso e superioridade dos sujeitos que conhecem estes discursos e seus códigos. Fairclough (1989, p.2) preconiza

Dentre os efeitos mais óbvios e visíveis das restrições sobre o acesso está a maneira pela qual ter acesso a tipos prestigiados de discurso e posições do sujeito acentua um status e autoridade publicamente reconhecidos.

Uma razão para isso é que tornar-se um doutor ou um professor ou um advogado é geralmente visto como uma realização puramente individual que merece o reconhecimento de status e autoridade, sendo que as restrições sociais sobre quem pode alcançar tais posições são correspondentemente encobertas[...]Assim, o conhecimento profissional e habilidades atuam como emblemas de uma realização pessoal, mistificando as restrições sociais ao acesso – tanto como cartões de sócios para aqueles que logram o acesso como um meio de excluir os que estão fora. Os discursos dessas profissões, incluindo vocabulários especializados, ou jargões servem a todas essas funções.

Como já mencionamos anteriormente, o abandono de construções lexicais arcaizantes e preciosas é mais perceptível no gênero sentença, devido à própria orientação da AMB quanto ao uso da linguagem. Logo, é possível entrever que os magistrados vêm tentando aproximar o Poder Judiciário e a população por meio de práticas de linguagem mais claras e concisas, o que facilita a desburocratização da prestação jurisdicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do corpus evidencia que a estrutura funcional dos gêneros textuais jurídicos petição inicial, contestação e sentença é prototípica, institucionalizada; a dimensão polifônica do gênero se dá pela articulação das vozes dos enunciadores/textualizadores (advogados e juiz), das vozes das personagens (requerentes e requeridos) e pela voz da Lei; a modalização predominante é a deôntica, própria dos textos jurídicos, articulada, com a modalização pragmática (valor de veredicto); a partir das relativas estabilidades do gênero, as atualizações linguístico-discursivas dos

enunciadores/textualizadores são responsáveis por demonstrar a adequação do referido gênero aos anseios da sociedade moderna, no que tange ao léxico; a visão do Direito como espaço para confrontos linguísticos reforça a ideia de que os profissionais do Direito devam se manifestar de forma prolixa, rebuscada e ornamental ao construir sua rede argumentativa; vislumbram-se mudanças paulatinas na linguagem jurídica, especialmente, na dos magistrados; portanto, são as coerções exercidas pelo domínio discursivo jurídico as responsáveis pela sustentação das práticas de manipulação e de hegemonia.

Como já exposto anteriormente, os gêneros textuais jurídicos, objeto de nossa análise, apresentam particularidades prototípicas no tocante à sua organização estrutural e às suas peculiaridades linguístico-discursivas pelo fato de ser institucionalizado. Logo, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, de forma prototípica, os gêneros manifestam as mudanças históricas e sociais pelas atualizações linguístico-discursivas, em especial pela escolha lexical. Dessa forma, na composição de uma teia argumentativa para asseverar a tutela jurisdicional, o léxico utilizado pelos enunciadores/textualizadores em suas atualizações linguístico-discursivas auxilia na reconstrução das condições de produção do gênero.

Cabe lembrar que as escolhas lexicais feitas pelos enunciadores/textualizadores na elaboração de um gênero estão relacionadas à coerção do próprio gênero, e, no caso em tela, do próprio domínio discursivo jurídico. Nesse domínio discursivo, ainda há uma crença fortemente arraigada de que a linguagem jurídica, vista como rebuscada e cheia de labirintos arcaicos, é sinônima de prestígio e de poder, principalmente por ser “ininteligível” aos cidadãos leigos.

Assim, acreditamos que as interfaces realizadas entre o Interacionismo Sociodiscursivo, a Análise Crítica do Discurso e a Lexicologia tornaram possível analisar a estrutura funcional do gênero textual jurídico e conferir que as atualizações linguístico-discursivas, em especial a sua seleção lexical, refletem as relações de poder existentes no domínio discursivo jurídico, ou seja, as práticas de manipulação e manutenção hegemônicas.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

AMB (Associação dos Magistrados Brasileiros). *Campanha Nacional pela Simplificação*

da Linguagem Jurídica. Jornal Tribuna do Direito, Santos, 30 out. 2005. Disponível em: <<http://atribunadigital.globo.com/br>>. Acesso em: 06 mar. 2006.

BAKHTIN, M. M. Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica). São Paulo: Martins fontes, 1976.

. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. BITTAR, E. C. B. Linguagem jurídica. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991. (Coleção Ciências da Educação).

BRONCKART, J. Prefácio. In: MACHADO, Anna Raquel. O diário de leituras: a

introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

CÂMARA JR, J. M. Dicionário de Lingüística e Gramática. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTELLS, M. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FAIRCLOUGH, N. Language and power. London: Longman, 1989.

_____. Discurso e mudança social. Brasília: UNB, 2001.

_____. El análisis crítico del discurso como método para La investigación em ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel. (Eds.) Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, 2003. p.179-203.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987

MARCUSCHI, L. A. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, E. M. C. A estrutura e o funcionamento de gêneros de texto do processo civil: petição inicial, contestação e sentença. 2002. Tese em Estudos Linguísticos - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

citação citação citação citação citação citação citação citação citação citação
citação citação citação citação citação citação citação citação citação citação
citação

Exemplo de Figura a ser inserida no corpo do texto:

Figura 1: Logotipo do Celsul



Fonte: (AUTOR, 0000, p. 00)

Tabelas devem ser inseridas no texto com a seguinte formatação: tamanho 11, centralizada, evitando o uso de grades laterais nas células das tabelas. Ex:

Tabela 1: Título da Tabela

Cabeçalho 1	Cabeçalho 2	
	Coluna 1	Coluna 2

Fonte: (AUTOR, 0000, p. 00)

Referências

-Livros:

Sobrenome, Nome. **Título da Obra**. 2. ed. Cidade: Editora, Ano.

- Revistas:

Autor. **Título do artigo**. Título da revista, local da publicação, volume, fascículo, páginas inclusivas, data.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



Ex.: FERRAZ JR., Tércio Sampaio. Curva de demanda, tautologia e lógica da ciência. Ciências Econômicas e Sociais, Osasco, v. 6, n.1, p. 97 – 105, jan. 1993.

- Artigos de jornal:

PINTO, J. N. **Programa explora tema raro na TV**. O Estado de São Paulo, 8.2.1975, p. 7, c. 2.

- Documentos e dados da Internet:

Nome do autor. **Título do texto**. Disponível em: Link. Acesso em: -----.

Ex.: ASPIS, Renata P. L. **Avaliar é humano, avaliar humaniza**. Disponível em: <http://www.cbfc.com.br/reflexao.htm>. Acesso em: 20 Dez 2001.

*** ABNT como referência: NBR 14724.**

Agradecimentos (se necessário)

Eixo Temático: Interfaces entre língua e literatura: desdobramentos e perspectivas

Língua e literatura galega no programa estético de Xosé Lois García

Cláudio José de Almeida Mello (UNICENTRO)

Resumo

Xosé Lois García (1945-) é um intelectual nascido em Lugo, interior da Galícia, comunidade autônoma que historicamente tem apresentado uma resistência econômica, política, cultural e linguística em relação ao Estado espanhol. O autor viveu sua infância, adolescência e parte da vida adulta em um meio rural e pobre, tendo vivenciado por um viés dos excluídos os arbítrios da ditadura franquista. Após formar-se intelectualmente de forma autodidata com conhecimentos de variadas áreas como filosofia, economia política, ética, literatura, história, artes, o autor desenvolveu uma consciência crítica manifestada em sua produção, o que o credencia como um ativista político e cultural em defesa da Galícia. É esse intelectual que iniciou uma segura carreira literária com sua primeira publicação em 1972 e que atualmente conta mais de uma centena de obras. Este trabalho apresenta estudo sobre a sua produção literária, ensaística e crítica, que até o presente momento inclui narrativas, poesia, literatura infanto-juvenil, teatro, tradução, antologia, crítica literária, crítica cultural e estudos sobre a arte românica. O estudo, em andamento, está sendo realizado no *Acervo Xosé Lois García*, centro de referência em pesquisa que reúne a obra completa do autor, no campus Santa Cruz da Universidade Estadual do Centro-Oeste, e demonstra, por meio de revisão bibliográfica e análise crítico-analítica de viés qualitativo, que a produção do autor aborda, com sensibilidade, lirismo e rigor formal, questões que vão desde a política, a história e a ideologia, até a infância e os temas telúricos, relacionados sobretudo à Galícia. No gênero ensaístico, os temas incidem sobre as literaturas e culturas brasileira, espanhola, galega, catalana, portuguesa e africanas de língua portuguesa. São objetivos do presente trabalho apresentar nuances relativas à língua e à literatura galega na obra de Xosé Lois García, especialmente seu viés político-ideológico, valorizando as questões galegas, mas não se restringindo a elas. Resultados demonstram que, devido à qualidade estética de sua obra e seu envolvimento com temas nacionais como a inserção do galego na lusofonia, o autor pode ser considerado como um dos mais importantes escritores galegos contemporâneos.

Palavras-chave: Crítica literária, lusofonia, literatura e engajamento.

Resumen

Xosé Lois García (1945-) es un intelectual nacido en Lugo, interior de Galicia, comunidad autónoma que históricamente ha presentado una resistencia económica, política, cultural y lingüística en relación al Estado español. El autor vivió su infancia, adolescencia y parte de la vida adulta en un medio rural y pobre, habiendo vivido por un sesgo de los excluidos los arbitrios de la dictadura franquista. Después de formarse intelectualmente de forma autodidacta con conocimientos de variadas áreas como filosofía, economía política, ética, literatura, historia, artes, el autor desarrolló una conciencia crítica manifestada en su producción, lo que lo acredita como un activista político y cultural en defensa de Galicia. Es ese intelectual que inició una segura carrera

literaria con su primera publicación en 1972 y que actualmente cuenta más de un centenar de obras. Este trabajo presenta un estudio sobre su producción literaria, ensayística y crítica, que hasta el presente momento incluye narrativas, poesía, literatura infanto-juvenil, teatro, traducción, antología, crítica literaria, crítica cultural y estudios sobre el arte románico. El estudio está siendo realizado en el Acervo Xosé Lois García, centro de referencia en investigación que reúne la obra completa del autor, en el campus Santa Cruz de la Universidade Estadual do Centro-Oeste, y demuestra, por medio de revisión bibliográfica y análisis crítico-analítico que la producción del autor aborda, con sensibilidad, lirismo y rigor formal, cuestiones que van desde la política, la historia y la ideología, hasta la infancia y los temas telúricos, relacionados sobre todo con Galicia. En el género de ensayo, los temas se centran en las literaturas y culturas de brasileña, española, gallega, catalana, portuguesa de habla portuguesa y africana. Son objetivos del presente trabajo presentar matices relativos a la lengua y a la literatura gallega en la obra de Xosé Lois García, especialmente su sesgo político-ideológico, valorizando las cuestiones gallegas, pero no restringiéndose a ellas. Los resultados demuestran que, debido a la calidad estética de su obra y su implicación con temas nacionales como la inserción del gallego en la lusofonía, el autor puede ser considerado como uno de los más importantes escritores gallegos contemporáneos.

Palabras-clave: Crítica literaria, lusofonía, literatura y compromiso social.

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Xosé Lois García (1945-) é um intelectual nascido em Lugo, interior da Galícia, comunidade autônoma que historicamente tem apresentado uma resistência econômica, política, cultural e linguística em relação ao Estado espanhol. Se atualmente o país vive uma democracia, tal não se passou na Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e durante os 40 anos de ditadura franquista, que impôs uma lógica hegemônica espanhola ao povo galego, incluindo a exclusividade oficial da língua castelhana. Xosé Lois García viveu sua infância, adolescência e parte da vida adulta em um meio rural e pobre, tendo vivenciado por um viés dos excluídos os arbítrios do governo Franco. Ao imigrar como tantos para Barcelona, capital industrializada, em busca de melhores condições de vida, o jovem galego trabalhou como operário em uma grande indústria automobilística, ocasião em que se envolveu com o sindicalismo, com os valores subversivos catalães, e, devido aos seus estudos autodidatas sobre economia política, filosofia, cultura e literatura, desenvolveu uma consciência crítica e aderiu ao movimento político subversivo, em defesa da liberdade e dos valores não só catalães e galegos, mas também de toda minoria, em um sentido humanitário, político e ideológico de esquerda. É esse intelectual que iniciou uma segura carreira literária com sua primeira publicação em 1972, com *Cancioneiro de Pero Bernal*, e que em 2018, com a publicação de *Simbologia do românico de Penafiel*, conta com mais de uma centena de obras.

Devido a sua projeção no âmbito dos estudos literários e culturais, Xosé Lois García tem atuado como conferencista sobretudo em países lusófonos como Brasil, Portugal, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola, além da Comunidade Autônoma da Galícia, como também em países hispanófonos como a Espanha e Cuba. Sua produção literária, ensaística e crítica até o presente momento inclui narrativas, poesia, literatura infanto-juvenil, teatro, tradução, antologia, crítica literária, crítica cultural e estudos sobre a arte românica. O presente estudo, em andamento, está sendo realizado no *Acervo Xosé Lois García*, centro de referência em pesquisa que reúne a obra completa do autor, no campus Santa Cruz da Universidade Estadual do Centro-Oeste, e demonstra, por meio de revisão bibliográfica e análise crítico-analítica de viés qualitativo, que a produção do autor aborda, com sensibilidade, lirismo e rigor formal, questões que vão desde a política, a história e a ideologia, até a infância e os temas telúricos, relacionados sobretudo à Galícia. No gênero ensaístico, os temas incidem sobre as literaturas e culturas brasileira, espanhola, galega, catalana, portuguesa e africanas de língua portuguesa. São objetivos do presente trabalho apresentar nuances relativas à língua e à literatura galega na obra de Xosé Lois García, especialmente seu viés político-ideológico, valorizando as questões galegas, mas não se restringindo a elas.

FORTUNA CRÍTICA

Numerosos críticos literários, escritores e intelectuais de diversos países, incluindo Brasil, Portugal, Espanha, apontam Xosé Lois García como um dos mais importantes escritores galegos contemporâneos, a exemplo daqueles que estiveram presentes em um Colóquio em homenagem ao autor, em 2005, publicado em *Xosé Lois García – Coloquio Homenaxe* (MELLO; REQUEIXO, 2006), como “As extremas do realismo e a linguaxe em *Xente de inverno*” (BOUZA, 2006), “O bruxo e a experiência” (MELLO, 2006), “Xosé Lois García, o investigador de África” (MORAIS, 2006), “*Xente de Inverno*. Unha interesante achega narrativa no *corpus* literario de Xosé Lois García” (OGANDO, 2006).

Devido à qualidade estética de sua obra, estudiosos têm assegurado um lugar cativo a Xosé Lois García na história da literatura galega, como o fez Luciano Rodríguez, o qual, em *25 anos de poesía galega (1975-2000)*, localiza a sua poesia ao lado dos escritos de outros dois importantes poetas galegos da atualidade, Xavier Rodríguez Baixeras e Antonio Domínguez Rey.

Também pode-se citar como trabalho que ressalta a qualidade estética da obra do autor o

mais importante estudo já publicado em formato de livro, *A letra e o ar: Palavra-Liberdade na Poesia de Xosé Lois García*, de Andityas Soares de Moura (2004), da Universidade Federal de Minas Gerais, que publicou também um artigo na *Revista Interfaces*, do Programa de Pós-graduação em Letras da UNICENTRO, “Xosé Lois García: um galego entre nós” (MOURA, 2015), e participou das bancas de qualificação e defesa de duas dissertações de mestrado concluídas no PPGL-UNICENTRO, em 2015 e em 2016, além de ter proferido conferência na UNICENTRO no II Seminário Internacional Xosé Lois García, em 2017.

Em 2015, o biógrafo Camilo Gómez Torres supre uma grande lacuna nos estudos sobre a obra do autor, ao publicar *De rebeldias, sonhos e irmandades: Notícia de Xosé Lois García*, em que ele destaca aspectos da trajetória de vida do autor importantes para compreender a figura pública e sua proeminência intelectual nas letras galegas e lusófonas. Trata-se de um homem que nasceu e viveu boa parte de sua vida em uma Galícia rural, oprimida pelo regime franquista; que viveu como camponês e depois como operário; que foi líder sindical e político na clandestinidade; e que muito cedo adentrou no mundo das letras, da literatura, da política, da religião, da filosofia, da cultura, da história, e, após algum tempo, inicia seu labor jornalístico, ensaístico, crítico, histórico e literário, como uma forma de intervenção em um mundo desigual, mas também poético e artístico.

Em âmbito acadêmico, a UNICENTRO tem sido importante na formação da fortuna crítica sobre o autor. Nesse sentido, pode-se citar o projeto de pesquisa *O programa estético de Xosé Lois García*, Coordenado pelo Prof. Dr. Cláudio Mello, do DELET-G / PPGL, em cujo âmbito já foram concluídos vários estudos, como: “Introdução à poesia de Xosé Lois García”, pesquisa de iniciação científica de Samira Machado, 2014-2015; *Entre memória, história e política: lirismo e engajamento na poética de Xosé Lois García*, dissertação de mestrado de Sirlei Fontoura; *História, Memória e Resistência em Xente de Inverno, de Xosé Lois García*, dissertação de mestrado de Carla Denise de Moraes; e o artigo de Cláudio Mello e Sirlei Fontoura (2016), *Memória e história em Xosé Lois García: a poética dos vencidos*, publicado na *Revista Moara*. Destaca-se a publicação na Espanha do livro de Sirlei Fontoura (2017), oriundo de sua pesquisa de mestrado, no PPGL/UNICENTRO, *Entre memória, história e política: lirismo e engajamento na poética de Xosé Lois García*.

Além destes, duas pesquisas de mestrado encontram-se em andamento no PPGL: *A poesia erótica de Xosé Lois García*, por Marília Reis; e *O teatro de Xosé Lois García*, por Elza Hauresco. E ainda quatro trabalhos de iniciação científica concluídos em 2018: *Xosé Lois García e sua relação*

com a lusofonia, por Sheyla Ribeiro; O aspecto visual da poesia de Xosé Lois García em *Remitência*, por Aline Mroczko; Introdução à literatura infanto-juvenil de Xosé Lois García, por Kelly Gonçalves; dentre outros trabalhos de IC e TCC sobre a obra do autor.

O ACERVO XOSÉ LOIS GARCÍA DA UNICENTRO

Diante da relevância da produção literária, crítica e cultural de Xosé Lois García, além do envolvimento da UNICENTRO com a obra do autor, O Conselho de Administração do Campus Santa Cruz autorizou a criação, junto à biblioteca do Campus, do Acervo Xosé Lois García, em 2017, o qual se constitui em um centro de referência em pesquisa sobre a produção do autor, constituído por material bibliográfico: com a totalidade de suas 120 obras; documental: documentos pessoais; epistolar: cartas trocadas com escritores e outros intelectuais; iconográficos: fotografias, pinturas, desenhos; fonográfico/vídeo: gravações com palestras, entrevistas, declamações e depoimentos; secundário, com estudos sobre a obra em pauta.

A relevância da realização dos estudos realizados sobre a obras de Xosé Lois García se verifica quando se consideram conquistas importantes para a UNICENTRO, como a publicação do conhecimento produzido em nossa Universidade por periódicos qualificados pela CAPES, não só internamente, na *Revista Interfaces* da UNICENTRO, como a *Revista Moara*, da Universidade Federal do Pará, ambas de Qualis B2, e a repercussão internacional de trabalhos realizados na UNICENTRO; o financiamento do II Seminário Internacional Xosé Lois García pela Fundação Araucária, que viabilizou a vinda do autor da Espanha, e ainda a constituição do acervo, já que foi com esse recurso que o poeta transportou o material doado por ele.

INTERFACES ENTRE LÍNGUA E LITERATURA GALEGA

Como ocorre em outras partes do mundo em que comunidades vizinhas vivenciam de forma mais ou menos intensa a realidade da outra em seu cotidiano, a divisão geográfica entre Portugal e o Reino de Galícia por motivos políticos não impediu que suas populações limítrofes compartilhassem uma cultura comum, com tradições orais, lendas, personagens populares, cultos religiosos, costumes, festas, e mesmo se compreendessem mutuamente, cada um usando seu idioma (CRISTÓVÃO, 2006). O galego e o português, portanto, possuem uma virtualidade comunicativa, o

que permite um alto grau de compreensão mútua entre seus falantes, dada a semelhança entre ambas.

Por conta da raiz linguística comum entre o idioma português e o galego, além da citada aproximação entre ambos os povos, uma questão que tem sido debatida é se a Galícia deve fazer parte da comunidade lusófona. Segundo Fontoura (2017), há duas tendências político-linguísticas em defesa do galego: a vertente autonomista, respaldada pela Real Academia Galega e Instituto da Língua Galega; e a vertente reintegracionista, que “defende o direito real dos usuários da língua, ou seja, galego e português variantes de uma mesma língua” (FONTOURA, 2017, p. 110). Segundo a estudiosa, em meados da década de 1980 os autonomistas, apoiados por dirigentes do governo galego de então, alinhados à ideia de um idioma galaico-castelhano (e não galaico-português), rechaçava o pertencimento do galego ao bloco lusófono, por receio de que a comunidade galega viesse a buscar sua autonomia política em relação ao Estado espanhol. Coube então à vertente reintegracionista buscar “aplicar ao galego os critérios das línguas nacionais, nesse caso a língua portuguesa, e, conseqüentemente, manter-se afastado das modas, os oportunismos políticos e as necessidades partidaristas” (CRISTÓVÃO, 2006, p. 26).

Xosé Lois García defende que a Galícia é um espaço geopolítico que se insere no contexto da lusofonia, não só pela origem linguística comum, advinda do galaico-português, mas também pela relação problemática com o Estado espanhol, que buscou, sobretudo no período franquista, de 1939 a 1975, ofuscar a língua galega (TORRES, 2015). Trata-se de um envolvimento visceral por parte do intelectual galego, o qual procede a um verdadeiro ativismo político e cultural em prol da lusofonia, como o demonstram a abordagem de temáticas disseminadas por suas 120 obras em prol do universo galego e lusófono; sua presença marcante em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Moçambique e Guiné-Bissau, participando de congressos literários, ministrando conferências, visitando escritores e setores dos governos; e um livro dedicado ao tema, *Polas diversas xeografías da lusofonia*, publicado na Galícia (GARCÍA, 2013a).

Além de seu envolvimento pessoal com o mundo lusófono, o ativismo de García em prol do galego e sua inserção no contexto da lusofonia se verifica, de um lado, em sua recusa de escrever em castelhano, e, de outro lado, em sua opção por produzir sua obra literária em galego, catalão e, inclusive o português, idioma utilizado em seu livro de poemas *Os indícios do sol* (GARCÍA, 1988a), ou ainda em seu interesse pela literatura brasileira, como o demonstra a publicação da *Antologia da poesia brasileira* (GARCÍA, 2001). Além disso, um significativo gesto de

aproximação à lusofonia foi a doação de sua obra completa para a criação no Brasil do Acervo Xosé Lois García na Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Como se vê, Xosé Lois García atua em diversas frentes na resistência contra a hegemonia do castelhano na Galícia, e a favor do resgate do galego, reivindicando seu pertencimento ao bloco lusófono, como ocorreu até quando da existência do bloco linguístico comum, o galaico-português.

O autor faz isso como intelectual, assim como escritor. A exemplo da primeira atuação, basta lembrar suas palavras em entrevistas, como a concedida a Ramiro Torres:

[...] devemos ser radicais, se é que desejamos salvar o idioma, tendo em conta que se trata de procurar a legitimidade original desse bloco no qual devemos sustentar-nos, mais que debruçar-nos inutilmente. O bloco castelhano -ao qual não pertencemos- foi o instrument o necessário para desarticular, de facto, o nosso idioma reduzindo-o a uma desfeita sem paliativos, fruto de métodos colonialistas. Estas considerações levam-nos a bater o pé cara todas as dimensões da Lusofonia. (GARCÍA, 2016, P. 87).

Segundo García (2018), os galegos em geral desconhecem os contextos culturais e artísticos lusófonos e seu vínculo com o galaico-português.

[...] Por tanto temos unha Matria ou Patria común na lingua que ignoramos ou non recoñecemos. Desde a Galícia, non moitos concordan coa famosa frase de Fernando Pessoa: “Minha pátria é a língua portuguesa”. Mais con anterioridade a Pessoa, António Ferreira tiña resumido o concepto de Patria, erixíndoa na lingua orixinal de varios países en patria única: “A língua é alma involvente / Da Pátria de todos nós”. Entón a lingua envólvenos, no caso da lusofonía. Por tanto, concirne a varias nacións que falan a mesma lingua, pese a xiros e diversos formatos fonéticos, de recoñecernos activamente. Por iso que galegos e portugueses, brasileiros, angolanos, caboverdianos, guineanos, moçambicanos, saotomenses, goanos, macaenses, malaquenses e timorenses, conformamos unha patria común na lingua, mesma a que naceu no territorio comunal de alén e aquén Miño. [...] (GARCÍA, 2018)

Xosé Lois García (2018) compreende a lusofonia como um bloco linguístico em que a fala está presente e que nem sempre tem como objetivo preservá-la no contexto que se insere, tal como se manifesta no cancioneiro medieval galego-português, apropriado por tantos poetas de Portugal, do Brasil e dos países africanos de língua portuguesa.

Como escritor, ele próprio expressa em seus poemas e narrativas um desejo do resgate da irmandade entre os povos galego e português, como no seguinte exemplo: “[...]”

Viveremos como membranas luminosas e de mãos dadas sobre o barro que, ainda, nos modula frente ao muro” (GARCÍA, 1988a, p. 17). O mesmo acontece com o desejo de reaproximação de ambos os idiomas: [...] Multiplicam-se os nervos e os signos, isso quer dizer que ainda existimos. (GARCÍA, 1988a, p. 19). Com isso, queremos explicitar que o envolvimento de Xosé Lois García com a lusofonia não se limita a sua atuação como intelectual, mas também como poeta, que opta por tematizar a questão em sua própria criação artística.

O problema atual enfrentado pelos galegos que reivindicam a sua pertença à lusofonia relaciona-se à ampliação dos problemas geopolíticos próprios dos interesses políticos do próprio Estado Espanhol, interessado em afastar a Galícia do universo lusófono. Por outro lado, há todo um contexto lusófono de interesse pela língua e literatura galega por parte de pesquisadores, intelectuais, escritores etc. em diversas faculdades de filologia, linguística, literatura, principalmente em universidades brasileiras e portuguesas, a exemplo do que ocorre na UNICENTRO, que contribui para a integração da Galícia aos países lusófonos. Como se pode notar, é uma tarefa complicada, mas não impossível, apesar do silêncio administrativo por parte dos governos dos países envolvidos.

Xosé Lois García (2018) entende a necessidade de o povo galego ampliar seu conhecimento acerca dos diferentes contextos da discussão sobre a sua inserção à lusofonia, pois à medida que se compreendesse a existência de um passado, uma história e uma identidade comum, seria possível reconhecer os benefícios da desejada integração linguística e cultural. Portanto, a proposta e a ação dos reintegradores galegos, ao postular um percurso diferente do que tem sido feito por algumas das administrações autônomas e estatais, sugere um enorme respeito pela normalização galega e a busca do tronco linguística e identitário comum, o que certamente contribuiria para a integração da Galícia ao universo da lusofonia.

TEMAS RECORRENTES: TERRA, VIOLÊNCIA, AMOR, LÍNGUA

Apesar de vasta, a obra de García revela uma recorrência temática, apontada por Fontoura (2017) na parte poética da produção do autor galego. Segundo ela, uma das categorias que perpassam a poesia de García é a terra, normalmente com uma conotação de apego à natureza da Galícia, identificada como a pátria, ou seja, a terra não só de sua família, mas também de seu povo. Isso demonstra um compromisso identitário com a história da Galícia, comunidade autônoma com

uma história de resistência ao franquismo, governo ditatorial que buscou de muitas formas implantar uma centralidade econômica e política que implicavam na hegemonia de valores espanhóis, desrespeitando as diversidades regionais, como a língua galega (VILLARES, 2004).

É contra esse estado opressor que Fontoura (2017) aponta a recorrência da temática da violência na obra de García, não só contra o povo galego, que teve focos de resistência à opressão franquista, mas também contra a própria natureza, ao exemplo de obras para geração de energia hidrelétrica que provocaram alagamentos e destruíram vários povoados, tema central de *Remitências* (GARCÍA, 2013b). A violência e a transgressão se misturam, portanto, na obra de García, conferindo-lhe a perspectiva de uma literatura engajada, como ocorre também em seus contos de *Xente de Inverno*, em que gente humilde e trabalhadores se deparam com situações de opressão pelo poder instituído, seja ele burguês, capitalista, clerical ou franquista (MORAES, 2016).

Mas além dessa perspectiva engajada, há uma categoria que perpassa a obra de García e que lhe confere uma dimensão lírica: o amor. Mesmo nos exemplos mais combativos, como em alguns poemas de *Tempo precario* (GARCÍA, 1988b), emerge uma sensibilidade afetiva pelo universo galego, e o amor se derrama, poeticamente, pelos amigos, pela família, pela mulher, pela natureza. É uma lírica que registra o amor de um eu-lírico pela sociedade como um todo, em uma alegoria do amor pela Galícia.

Outra categoria central na obra de García é o idioma galego. Isso se verifica não tanto pela tematização do galego, mas sobretudo pela opção política de escrever nessa língua seus poemas, obras teatrais, contos, ensaios e sua literatura infanto-juvenil, nosso objeto de estudo. Vindo de um autor trilingue, que usa diariamente três línguas, o galego em casa e na Galícia, o catalão no dia a dia quando ele está na Catalúnia, e o castelhano em situações específicas de necessidade, e que portanto poderia escrever em qualquer uma delas, a decisão de fazê-lo em galego se configura como uma atitude política, o que, em sintonia com as demais categorias apontadas, confere à obra de García uma perspectiva nacionalista e engajada (FONTOURA, 2017).

As categorias mencionadas estão presentes inclusive na produção infantil e juvenil do autor, como em *Animalario*, *A figueira lingoreteira* e *A mulemba que fala*. Em *Animalario*, são apresentados poeticamente em versos vários animais, descrevendo algumas de suas características e como eles vivem em natureza. Em tom lúdico, os versos requisitam um leitor participativo, instaurando uma espécie de jogo, como nas brincadeiras de adivinha. A natureza também

comparece em *A figueira lingoreteira*, livro com 17 poemas de versos rimados para o público infantil, que trata o tema de modo lírico e afetuoso, remetendo a situações do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oriundo de família humilde de Podente, região rural da Galícia, Xosé Lois García vivenciou *in loco* até a adolescência a opressão franquista aos valores, idioma e identidade galega. Sua imigração para Barcelona, sua atuação política clandestina antifranquista e seu desenvolvimento como intelectual e escritor (TORRES, 2015) o credenciaram para atuar de forma engajada na defesa da identidade de seu povo, o que envolve o resgate da participação do universo galego ao contexto da lusofonia.

A recusa em escrever em castelhano simultânea à utilização do galego e do português, além do catalão, em sua literatura, e sua inserção no meio cultural dos países lusófonos como escritor, crítico literário e intelectual testemunham que suas relações com a lusofonia vão além da simples questão linguística e permitem concluir que se trata de um ativismo, porque identitário e cultural, também e sobretudo político, revelando importantes interfaces entre língua e literatura.

Em junho de 2017, Xosé Lois García esteve na cidade de Guarapuava, onde foi homenageado no II Seminário Xosé Lois García, na Universidade Estadual do Centro Oeste. Nesse evento, o poeta proferiu conferência e assistiu a apresentações dos acadêmicos, graduandos e pós-graduandos, além de pesquisadores da UTFPR, da UFMG, da Faculdade Guairacá e da UNICENTRO, sobre suas obras. Tivemos então a oportunidade de testemunhar a dedicação do intelectual à difusão da cultura, língua e literatura galegas, como o demonstra a doação de sua obra completa para a constituição de um acervo na instituição, que contém obras não apenas sobre lusofonia, mas sobre temas diversos, em gêneros como literatura infantil, literatura erótica, contos, ensaios, crônicas, teatro e, sobretudo, poesia. É assim que sua atuação como um ativista cultural nos cenários lusófonos se reveste de relevância para o universo galego e para as interfaces entre língua e literatura exploradas por ele.

No conjunto de sua produção intelectual, Xosé Lois García tem produzido uma literatura rica em imagens, temas e formas, sobretudo no idioma galego, como um ato de resistência política e cultural, mas também em português e catalão, e raramente em espanhol, propiciando aos seus leitores uma viagem pelo imaginário de uma memória coletiva que vai se perdendo ao longo da

história, constituída pelas vivências de um povo que resiste à padronização cultural e linguística e insiste na afirmação de uma identidade galega, afirmando assim valores de sua comunidade autônoma como resistência à hegemonia política, cultural e linguística imposta pelo Estado espanhol.

REFERÊNCIAS

BOUZA, Xosé A. P. “As extremas do realismo e a linguaxe em *Xente de inverno*”. In: **Xosé Lois García – Coloquio Homenaxe – Chantada, 13 e 14 de agosto de 2005**. Coordenação Cristina Mello e Pepe de Requeixo. Barcelona: 7Amigos, 2006.

CRISTOVÃO, Ângelo. Da exclusão à apropriação: o castelhano como modelo da Língua Galega. In: CHRYSTELLO, Chrys (org.). **Actas do V colóquio Anual da Lusofonia**: Galícia, berço da lusofonia. Bragança: Arcos Online, 2006.

FONTOURA, Sirlei. **Entre memória, história e política**: lirismo e engajamento na poética de Xosé Lois García. A Coruña, Espanha: Sacauntos, 2017.

FONTOURA, Sirlei; MELLO, Cláudio. Memória e história em Xosé Lois García: a poética dos vencidos. **Revista Moara**, v. 46, Belém, 2016.

GARCÍA, Xosé Lois. **Antologia da poesia brasileira**. Santiago de Compostela: Laiovento, 2001.

_____. **Os galegos precisamos de coñecer os diversos contextos da lusofonía?** Compostela, Galícia, 2018. Disponível em: <<https://www.sermosGalicia.gal/opinion/xose-lois-Garcia/galegos-precisamos-conecer-diversos-contextos-da-lusofonia/20180815132941071398.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Os indícios do sol**. Braga: Ed. Do autor, 1988a.

_____. **Palavra Comum**. Entrevista concedida a Ramiro Torres. 2016. Disponível em: <<http://palavracomum.com/2016/05/19/entrevista-ao-escriptor-galego-xose-lois-Garcia/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Polas diversas xeografías da lusofonia**. Lugo: Xermolos, 2013a.

_____. **Remitencias**. Lugo: Asociación Cultural Xermolos, 2013b.

_____. **Tempo Precario**. A Coruña: Edicións do Castro, 1988b.

MELLO, Cláudio. “O bruxo e a experiência” In: **Xosé Lois García - Coloquio Homenaxe: Chantada, 13 e 14 de agosto de 2005**. Coordenação Cristina Mello e Pepe de Requeixo. Barcelona: 7Amigos, 2006.

MELLO, Cristina; REQUEIXO, Pepe. **Xosé Lois García - Coloquio Homenaxe: Chantada, 13 e 14 de agosto de 2005**. Coordenação Cristina Mello e Pepe de Requeixo. Barcelona: 7Amigos,

MORAES, Carla D. **História, Memória e Resistência em *Xente de Inverno***, de Xosé Lois García. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2016.

MORAIS, Lívio de. Xosé Lois García, o investigador de África. In: **Xosé Lois García - Coloquio Homenaxe: Chantada, 13 e 14 de agosto de 2005**. Coordenação Cristina Mello e Pepe de Requeixo. Barcelona: 7Amigos, 2006.

MOURA, Andityas S. **A letra e o ar: Palavra-Liberdade na Poesia de Xosé Lois García**. Lisboa: Universitária Editora, 2004.

_____. Xosé Lois García: um galego entre nós. **Revista Interfaces**, vol. 5, n. 2, p. 81-89, abril, 2015.

OGANDO, Ramón C. *Xente de Inverno*. Unha interesante achega narrativa no *corpus* literario de Xosé Lois García. In: **Xosé Lois García - Coloquio Homenaxe: Chantada, 13 e 14 de agosto de 2005**. Coordenação Cristina Mello e Pepe de Requeixo. Barcelona: 7Amigos, 2006.

RODRÍGUEZ, Luciano (org.). **25 anos de poesía galega (1975-2000)**. 3 vols. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Espiral Maior/La Voz de Galicia, 2002.

TORRES, Camilo Gómez. **De rebeldias, soños e irmandades: Noticia de Xosé Lois García**. Lugo: Asociación Cultural Xermolos, 2015.

VILLARES, Ramón. **Historia de Galicia**. Vigo: Editorial Galaxia, 2004.

Eixo Temático: Ensino e aprendizagem de Língua Materna/Libras: desdobramentos e perspectivas

Gêneros discursivos no ensino a alunos com necessidades educacionais especiais

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO)

Resumo

Neste trabalho, buscou-se refletir a respeito do modo como as noções de gêneros discursivos podem favorecer a apropriação das habilidades de leitura por parte de um sujeito com necessidades educacionais especiais, no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Para tanto, com base nos pressupostos do Dialogismo, a partir do Círculo de Bakhtin, e da metodologia da pesquisa-ação, foram desenvolvidas atividades de leitura do gênero notícia de jornal da mídia impressa, junto a um aluno de SRM, Ensino Fundamental I, com diagnóstico com Transtorno de Espectro Autista, Deficiência Intelectual e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Neste artigo, são apresentadas e discutidas algumas atividades e cenas das interações entre a pesquisadora e o aluno de SRM, no ensino das habilidades de leitura do gênero notícia. Os resultados indicaram: a) possibilidades de ampliação das habilidades de decodificação e compreensão (principalmente a localização de informações explícitas e as inferências) do aluno com necessidades educacionais especiais; b) ampliação do repertório lexical do aluno; c) apreensão pelo aluno de características peculiares do gênero: reconhecimento do jornal como suporte da notícia; identificação do local e da data de circulação do jornal; aspectos da temática da notícia; aspectos da estrutura composicional da notícia (título, imagem, lide); aspectos de estilo (marcação de tempo, espaço, recursos lexicais).

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Habilidades de leitura; Sala de Recursos Multifuncionais.

Abstract

In this work, we sought to reflect on how the notions of discursive genres can favor the appropriation of reading skills by a subject with special educational needs, in the context of the Multifunctional Resource Room - SRM. To do so, based on the presuppositions of Dialogism, from the Circle of Bakhtin, and the methodology of action research, activities were developed reading the news newspaper genre of the print media, together with a student of SRM, Elementary School I, with diagnosis with Autism Spectrum Disorder, Intellectual Disability and Attention Deficit Disorder and Hyperactivity. In this article, we present and discuss some activities and scenes of the interactions between the researcher and the SRM student, in teaching the reading skills of the news genre. The results indicated: a) possibilities for expanding the skills of decoding and understanding (especially the location of explicit information and inferences) of the student with special educational needs; b) expansion of the student's lexical repertoire; c) apprehension by the student of peculiar characteristics of the genre:

recognition of the newspaper as support of the news; identification of the place and date of circulation of the newspaper; aspects of the news theme; aspects of the compositional structure of the news (title, image, deal); aspects of style (time marking, space, lexical resources).

Keywords: Discursive genres; Reading skills; Multifunctional Resource Room.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimas décadas, diversas pesquisadores da área da Educação Especial (SHIMAZAKI, 2006; AUADA, 2015) vêm se debruçando na busca por alternativas pedagógicas que possam propiciar condições para que a criança com necessidades educacionais especiais aproprie-se do mundo letrado de modo significativo, com possibilidades de inserção ativa na sociedade. Nessa perspectiva, exercícios de leitura e de escrita, baseados na repetição e na memorização de estruturas, cedem lugar a propostas que objetivam envolver a criança em situações de aprendizagens pautadas em experiências e vivências mais próximas da realidade, otimizando o seu processo de inclusão social. Destaca-se, desse modo, a noção de letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita e que se concretizam nos gêneros discursivos.

Na Linguística Aplicada, o conceito de gênero discursivo, vinculado à concepção dialógica de linguagem, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]; BAKHTIN, 2003 [1979]), vem mobilizando, desde a década de 90, as práticas escolares de ensino de leitura e de escrita, contribuindo para um ensino mais contextualizado, funcional e dialógico da linguagem, nas mais amplas abordagens que envolvem as práticas de leitura, produção textual escrita e análise linguística. Esta abordagem consolida a noção de gêneros do discurso, como bens culturais que orientam e determinam as relações interpessoais, em toda sua diversidade, e que propiciam a inserção do educando no mundo letrado, permitindo-lhe compreender com maior clareza a organização da linguagem nas práticas discursivas, bem como interagir em grupos sociais por meio dos mecanismos da leitura e escrita. No que se refere ao ensino de leitura e de escrita junto a alunos com necessidades educacionais especiais, o trabalho por meio de gêneros auxilia na apropriação da leitura e da escrita, ampliando as habilidades e os níveis de letramentos dos alunos, preparando-os para a atuação ativa no seu círculo social de convivência (AUADA, 2015).

Nesse sentido, este trabalho, que se constitui a partir de uma interface entre

Linguística Aplicada e Educação Especial, socializa e discute resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida junto a um aluno de Sala de Recursos Multifuncionais - SRM a qual envolveu práticas de ensino das habilidades de leitura do gênero notícia de jornal impresso. Objetiva-se, desse modo, refletir a respeito do modo como as noções de gêneros discursivos podem favorecer a apropriação das habilidades de leitura por parte de um sujeito com necessidades educacionais especiais, no contexto da SRM.

Para tanto, inicialmente discutem-se alguns fundamentos a respeito de gêneros discursivos e de habilidades de leitura; após, apresentam-se os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, o cenário e o sujeito da pesquisa e os procedimentos utilizados para a geração de dados; posteriormente, apresentam-se e discutem-se os dados da pesquisa, a partir de atividades e cenas de interação entre pesquisadora e o aluno de SRM; nas considerações finais, são apontados os resultados, tendo em vista o objetivo delimitado na pesquisa.

GÊNEROS DISCURSIVOS E HABILIDADES DE LEITURA

Na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]; BAKHTIN, 2003 [1979]), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, ou seja, da interação entre sujeitos sócio-historicamente situados: “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979]), p.274). Desse modo, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2003 [1979]), p. 283).

Um dos princípios constitutivos do enunciado são as relações dialógicas, visto que ele traduz a participação, uma posição ativa dos participantes da interação dentro de um ou outro campo da atividade humana: o enunciado é resultante de outros enunciados com os quais o falante/autor se relacionou (já se origina como uma resposta, uma valorização a outros enunciados) e é dirigido a outra pessoa, a sua compreensão e a sua réplica. Conforme Bakhtin (2003 [1979], p. 271), “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”.

As relações dialógicas intrínsecas ao enunciado não acontecem num vácuo, mas no seio de uma situação social, isto é, dão-se em uma esfera/campo social, em um

determinado tempo, em um determinado espaço, em um determinado suporte, com um propósito certo, influenciando no modo como o enunciado se constitui: seu estilo, sua estruturação, sua extensão, o modo de tratamento do objeto do discurso. Segundo Volochínov (2013 [1926], p. 77), “A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”. Assim sendo, não se pode divorciar o enunciado da situação social, pois esta se integra ao enunciado, constitui-se como uma parte dele.

Outro princípio fundamental do enunciado diz respeito às formas típicas para a sua produção e compreensão, os gêneros do discurso, isto é, há nos enunciados certos “[...] traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes” (RODRIGUES, 2005, p.164). Esses traços, ou formas típicas, estão relacionados a três dimensões constitutivas do enunciado: o conteúdo temático (o objeto e a finalidade discursivos, o que é dizível por meio do gênero); o estilo (a seleção de recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, que demonstram a posição enunciativa do locutor); e a construção composicional (a organização e os aspectos estruturais compartilhados pelos textos pertencentes aos gêneros, o que permite aos participantes da comunicação discursiva reconhecer a totalidade do gênero) (BAKHTIN, 2003[1979]).

No gênero discursivo notícia – objeto dessa pesquisa, destacam-se as seguintes características: quanto ao conteúdo temático, esse gênero busca divulgar as novidades, os acontecimentos sociais da atualidade de interesse do público leitor do jornal, a partir de diferentes perspectivas temáticas – economia, segurança, educação, empregos, esportes, informática, política, saúde, sociedade. Ferrari e Sodré (1986, p.18) ressaltam que um “[...] fator determinante para a circulação de uma notícia é o tempo: o fato deve ser recente, e o anúncio do fato, imediato”. As notícias, desse modo, tomam como objeto os fatos ocorridos recentemente no campo social.

No que se refere à construção composicional, a notícia é um texto relativamente curto, conciso e elaborado a partir de uma estrutura bem determinada: um título; um subtítulo (opcional); o lide (o primeiro parágrafo no qual se apresenta o que há de mais importante no texto, respondendo perguntas como: o quê?, quem?, quando?, onde?, como?; por quê?) e o corpo textual. Algumas notícias são também acompanhadas de uma foto que auxilia o leitor na compreensão do acontecimento em questão.

Quanto ao estilo, verifica-se que há preferência pelo uso de terceira pessoa; exclusão de adjetivos; predominância do uso de verbos no presente (especialmente no título) e de verbos no pretérito perfeito simples e composto do modo indicativo (no corpo textual); inclusão das falas e/ ou depoimentos dos sujeitos envolvidos nos acontecimentos noticiados; marcas de tempo (quando aconteceu o fato noticiado); marcas de espaço (onde aconteceu).

Ao discutir os princípios para as práticas de ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), assumindo a perspectiva de outros documentos orientadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998), destaca o texto – a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de uso da linguagem – como elemento central na definição de conteúdos, habilidades e objetivos de ensino de Língua Portuguesa. Para esse documento, os conhecimentos sobre os gêneros devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação das pessoas em práticas de diferentes esferas/campos de ação humana.

Em se tratando das habilidades de leitura, a Base orienta que “[...] as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 2017, p. 73), permitindo um trabalho com a linguagem mais funcional e dialógico. Além disso, “as habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (BRASIL, 2017, p. 84). Na Linguística Aplicada e nos documentos oficiais de ensino, as habilidades de leitura estão associadas às capacidades leitoras que são aplicadas pelo leitor nos variados contextos sociais: (i) capacidades de decodificação - relacionam-se com o código linguístico e envolvem o domínio das convenções gráficas e suas relações, ou seja, as capacidades aprendidas no processo de alfabetização, por exemplo: identificação das letras do alfabeto; leitura de palavras em voz alta; ampliação da sacada do olhar para porções maiores do texto; (ii) capacidades de compreensão - que dizem respeito ao processamento e à organização das ideias do texto, por exemplo: localização de informações explícitas no texto; inferência do significado de palavras a partir do contexto; inferência de informações do texto; e (iii) capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, como: relação do lido

com as experiências vivenciais; construção de novos desfechos e direcionamentos para o texto; atitude crítica diante de textos persuasivos (ROJO, 2010; MENEGASSI, 2010; BRASIL, 2017).

As dificuldades de aprendizagem da leitura em crianças com necessidades educacionais especiais podem manifestar-se na aquisição e no uso das habilidades básicas, sobretudo nas questões de decodificação, mas, também, posteriormente, na fase da compreensão e apreciação e réplica aos textos. Para intervir nessas dificuldades, o professor da classe comum, o professor de apoio e o professor de atendimento escolar especializado em SRM precisam conhecer as potencialidades e limites de leitura do aluno com necessidades especiais e saber intervir no momento certo, criando atividades que possam ajudá-lo a solucionar dificuldades ocorridas e a solidificar habilidades em processo de desenvolvimento, contribuindo, assim, para a efetiva inclusão escolar desse aluno.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, a qual, nos termos de Tripp (2005, p. 447), é definida como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática”. A pesquisa-ação foi desenvolvida em uma SRM que funciona em uma escola pública da região Centro-Sul do Estado do Paraná. No Estado do Paraná, a Instrução n.º 09/2018 - SUED/SEED determina que:

[...] A Sala de Recursos Multifuncionais atenderá estudantes matriculados em instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes (PARANÁ, 2018, p. 02).

Além da pesquisadora, que apresentou e orientou as atividades de leitura em SRM, participou da pesquisa um aluno de SRM, aqui denominado Guilherme, 10 anos, que frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental I, sendo repetente na série, e o Atendimento Escolar Especializado – AEE em SRM. Guilherme apresenta diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA), nível 1, Transtorno de Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência Intelectual (DI), nível leve, e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Na classe regular, Guilherme possui acompanhante

especializado, ou professor de apoio, direito previsto na Lei 12764 (BRASIL, 2012).

A partir dos critérios estabelecidos pelo DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) da Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2013), o TEA caracteriza-se pelos déficits na comunicação e interação social em vários contextos e pelos comportamentos repetitivos e interesses restritivos. O DI caracteriza-se, no DSM-V, pelas limitações nas habilidades mentais gerais e pelos déficits no funcionamento adaptativo no domínio conceitual (por exemplo, habilidades ligadas à linguagem, leitura, escrita), social (habilidades interpessoais) e prático (habilidades de vida, autocuidado). O DSM-V define o TDAH como um padrão persistente de desatenção (por exemplo, dificuldade frequente para organizar tarefas e atividades) e/ou hiperatividade (dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer) e impulsividade (dificuldade para aguardar a própria vez).

A pesquisa-ação foi desenvolvida em duas etapas. A primeira consistiu na observação participante diretamente em SRM, para que a pesquisadora pudesse aproximar-se de Guilherme, perceber seus interesses, potencialidades e dificuldades na leitura e na escrita. A segunda etapa consistiu na intervenção planejada de atividades com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura do gênero notícia: habilidades de decodificação e habilidades de compreensão, totalizando quinze (15) sessões de aproximadamente 40 min, as quais foram filmadas e, posteriormente, transcritas, sempre com anuência total do envolvido e seus responsáveis, assim como pelo gestor da escola e pelo professor da SRM.

Na próxima seção, são apresentadas e discutidas algumas cenas de interação entre a pesquisadora e Guilherme, bem como algumas das atividades desenvolvidas junto ao aluno.

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA DO GÊNERO NOTÍCIA

As primeiras interações em SRM tiveram como objetivo pôr o aluno em contato com suporte do texto. Segundo Marcuschi (2003, p.08), o suporte “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”, tornando-o acessível para fins comunicativos. Assim, nas interações com Guilherme, buscou-se fazer com que ele percebesse que o suporte jornal fixa e mostra o gênero notícia:

Cena 1

Guilherme folheia o jornal, nomeando apressadamente algumas imagens presentes (carro, homem, jogador) e dizendo algumas vezes: "*Olhe isso?*"

Pesq - *O que é isso?*

Gui - *Jornal*

Pesq - *O que tem no jornal?*

(Guilherme apenas denomina algumas imagens: homem, carro, árvore)

Pesq - *Eu quero que você me mostre uma notícia*

(A criança localiza e mostra apenas uma imagem)

Pesq - *Isso é uma notícia?*

Gui - *É uma notícia!*

Pesq - *Sobre o que é essa notícia?*

Guilherme continua folheando o jornal rapidamente e para ao ver a foto de uma partida de futebol, demonstrando contentamento:

Gui - *Olhe isso!*

Pesq - *O que é isso?*

O menino olha o texto e procura por palavras que remetam a futebol, localizando e pronunciando o nome de dois times: Náutico e Realeza.

Não aceita ler a notícia, com auxílio da pesquisadora. Diz apenas "*Deixe eu ler*", procurando no texto e lendo alto algumas palavras.

Continua folheando o jornal até que encontra a imagem de um carro de polícia. Ri e diz: "*Polícia*".

A pesquisadora solicita a Guilherme que encontre e recorte uma notícia. Ele recorta e cola uma foto, desprezando outros elementos da notícia. Insiste em escrever o nome de dois times que encontrou lendo superficialmente a notícia.

Conforme Marcuschi (2003), a relação do leitor com o suporte interfere na sua relação com o texto, portanto, exerce influência na produção de sentidos. Observa-se que essa relação está se constituindo em Guilherme. Na Cena 1, suas atitudes ao tomar o jornal – “Guilherme folheia o jornal, nomeando apressadamente algumas imagens presentes”, “Guilherme continua folheando o jornal rapidamente” – reproduzem o comportamento de muitos leitores que, ao entrarem em contato com o suporte jornal, fazem uma leitura “por alto”, apenas para tomar contato com o texto. Desse modo, na Cena, a pesquisadora busca não romper com essa relação inicial, já que Guilherme estava fazendo com o jornal o que provavelmente outras pessoas de seu entorno social já o faziam.

Arelado ao trabalho com o suporte, ocorreu a orientação para que Guilherme localizasse e circulasse no suporte o nome do jornal, o local e a data (Figura 1), elementos importantes para que os gêneros jornalísticos, como a notícia, sejam entendidos como enunciados pertencentes à realidade. Escolheu-se trabalhar com os jornais da própria cidade, visto que os acontecimentos se mostravam mais próximos de Guilherme, despertando mais facilmente seu interesse. O aluno não teve dificuldades

em localizar o nome do jornal; já quanto a data e o local, a identificação ocorreu com auxílio da pesquisadora, a qual necessitou fornecer-lhe algumas pistas, por exemplo, “na escola você faz um cabeçalho, onde coloca o local e a data. No jornal, há também esse cabeçalho”. Após orientações, Guilherme circulou o nome do jornal e o local, conforme determinado; não quis circular a data, apenas informá-la oralmente.

O contato com o suporte textual, a identificação do nome do jornal, o reconhecimento da data e do local da publicação são imprescindíveis para caracterizar a situação de produção do gênero notícia. Costa-Hübes (2017, p.277), dialogando com os pressupostos bakhtinianos, ressalta que, para a compreensão de um gênero, é necessário que os participantes da atividade comunicativa (autor e leitor/ouvinte) “[...] tenham conhecimento do lugar do qual ou sobre o qual estão falando; e, da mesma forma, compartilhem o tempo do qual/sobre o qual se fala, ou seja, que o *horizonte espacial e temporal* seja comum aos interlocutores”.

Figura 1: Registro das atividades: Localizar e circular o nome do jornal. Circular de onde é o jornal. Circular a data do jornal.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Posteriormente, Guilherme foi convidado a ler uma notícia do jornal, intitulada “Caminhoneiro de Irati morre em acidente em Ponta Grossa:

Cena 2

Pesq - *Vamos ler essa notícia?*

(Guilherme observa a imagem com atenção)

Pesq - *Leia o título para mim?*

Gui - *Caminhoneiro de Irati morreu em acidente em Ponta Grossa...*

Pesq - *Vamos ler novamente essa palavra (apontando a palavra “morre”)*

Gui - *Morreu*

Pesq - *Veja bem (apontando a letra "e")*

Gui - *Morre*

Pesq - *Então vamos ler novamente...*

Gui - *Caminhoneiro de Irati morreu...*

Pesq - *Morre...*

Gui - *Morre em acidente em Ponta Grossa*

Pesq – *Isso mesmo! Muito bem!*

A pesquisadora faz algumas perguntas sobre a notícia: *O que aconteceu? Quem morreu? De onde o caminhoneiro era? Onde que foi o acidente?*

Guilherme mostra-se impaciente, quer ler o restante da notícia, mas sem mostrar atenção às informações: realiza adivinhações, pula partes do texto.

A pesquisadora insiste com o aluno, mas ele se recusa a dar as informações solicitadas.

Logo Guilherme desiste da notícia e quer folhear o restante do jornal rapidamente – segue e volta várias vezes mostrando-se impaciente – e para ao ver a foto de uma partida de futebol, demonstrando interesse.

São evidentes, na Cena 2, algumas resistências por parte de Guilherme na leitura da notícia, as quais também ocorrem devido aos direcionamentos dados pela pesquisadora. Esta convida Guilherme a ler o texto: *“Vamos ler essa notícia?”*. O menino observa a imagem junto à notícia, mas essa relação é interrompida quando a pesquisadora determina *“Leia o título para mim”*. Outra questão é que Guilherme, ao ler o título, pronuncia “morreu” em vez de “morre”, pois sabe tratar-se de algo que já aconteceu, isto é, tem o conhecimento linguístico de que, se a ação já ocorrera, o verbo deveria estar conjugado no pretérito. A pesquisadora insiste com Guilherme para que ele prestasse atenção à escrita do verbo no chamado presente histórico (muito comum nos títulos de notícia): *“Veja bem (apontando a letra "e")”*; *“Então vamos ler novamente...”*; *“Morre...”*. Essas intervenções provocaram em Guilherme o desinteresse pela continuidade na leitura.

Há de se considerar, também que o suporte jornal apresenta muitos estímulos, com diferentes formas de escritas e imagens. Para a criança com TDAH, como é o caso de Guilherme, esse fator traz ainda mais empecilhos para sustentar a atenção e manter a concentração na leitura de um texto específico, como a notícia selecionada.

Têm-se, assim, três variáveis na relação inicial de Guilherme com o suporte jornal e o gênero notícia, que devem ser ponderadas: a) o suporte jornal determina uma leitura mais rápida, mais seletiva dos gêneros jornalísticos por parte do leitor; b) há no jornal um número elevado de estímulos (diferentes imagens; diferentes tipos de escrita; suporte de texto maior do que aqueles com os quais o aluno está acostumado nas atividades escolares) que dificultam centrar a atenção em uma notícia determinada; c) as intervenções da pesquisadora geraram uma obstrução no contato de Guilherme com a leitura da notícia.

Com base nessas constatações, para que se pudesse obter mais atenção de Guilherme às atividades leitoras, retomou-se, nas sessões seguintes, a mesma notícia, sobre o acidente do caminhoneiro, agora retirada do suporte textual. Procurou-se

trabalhar separadamente a foto, o título, o lide e algumas informações do corpo textual, elementos que constituem a estrutura composicional da notícia. Aqui, são trazidas algumas atividades e algumas cenas da interação entre Guilherme e a pesquisadora no trabalho com o título, o lide e alguns dados do corpo textual, nas quais prevaleceu o ensino das habilidades de decodificação e de compreensão:

Figura 2: Título da notícia retirada do Jornal Folha de Irati, Edição 2434.

Caminhoneiro de Irati morre em acidente em Ponta Grossa

Fonte: Acervo da pesquisadora

Cena 3

Pesq - *Leia o título da notícia*

(Guilherme lê o título, pronunciando palavra por palavra)

Pesq - *Onde o caminhoneiro morava?*

Gui - *Ponta Grossa*

Pesq - *Onde aconteceu o acidente?*

Gui - *Irati*

Pesq - *Vamos ler de novo o título [...] Quem morreu no acidente?*

Gui - *Caminhoneiro*

Pesq - *Tem mais coisa aí* (apontando para a expressão “de Irati”)

Gui - *De Irati*

Pesq - *Então leia tudo isso*

Gui - *Caminhoneiro de Irati*

Pesq - *Então quem morreu no acidente?*

Gui - *Caminhoneiro de Irati*

Pesq - *De onde era o caminhoneiro? Onde ele morava?*

Gui - *Irati*

Pesq - *O que aconteceu com o caminhoneiro de Irati?*

Gui - *Morreu*

Pesq - *Tem mais coisa*

Gui - *Em acidente em Ponta Grossa*

Pesq - *Então... o que aconteceu com o caminhoneiro de Irati?*

Gui - *Morreu em acidente em Ponta Grossa*

Pesq - *Onde que foi o acidente?*

Gui - *Ponta Grossa...*

Observa-se que, inicialmente, Guilherme responde à pesquisadora, apenas localizando nomes de cidades presentes no título, gerando respostas equivocadas, o que se deu porque ele leu palavra por palavra sem construir sentidos para o todo textual, realizou uma decodificação não aliada à compreensão. Passou-se, então, a orientá-lo a ler maiores porções do texto, para desenvolver a habilidade de “*Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura*” (BRASIL, 2017), que consiste em uma habilidade de decodificação. Assim, a pesquisadora auxiliou-o a ler porções maiores que palavras -

“caminhoneiros de Irati” e “morreu em acidente em Ponta Grossa”, sem separar os adjuntos adnominais dos nomes e os adjuntos adverbiais dos verbos. De forma concomitante, trabalhou-se também a habilidade de localização de informações explícitas no texto, as quais decorrem de perguntas básicas: o quê? onde? quando? com quem?. Com essas orientações ao desenvolvimento das habilidades, Guilherme consegue responder às perguntas referentes ao título, tanto oralmente, quanto por escrito:

Figura 3: Atividades a respeito do título da notícia.

Caminhoneiro de Irati morre em acidente em Ponta Grossa

O que aconteceu?
UM ACIDENTE

Quem morreu no acidente?
CAMINHEIRO

Onde o caminhoneiro morava?
IRATI

Onde aconteceu o acidente?
PONTA GROSSA

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na sequência promoveu-se o estudo de um aspecto da construção composicional da notícia: o lide, que é a abertura do texto da notícia, na qual se apresenta sucintamente o fato essencial, permitindo ao leitor ficar a par do acontecimento que envolve a notícia. Para esse trabalho, Guilherme foi estimulado a ler o lide em voz alta para a pesquisadora. Na sequência, foi solicitado que respondesse oralmente a algumas perguntas, atentando-se às informações básicas – O que aconteceu? Quando? Onde? Quem? – e, em seguida, desenvolvesse as atividades por escrito:

Figura 4: Atividades relacionadas ao lide

Um caminhoneiro que conduzia um caminhão com placas de Irati morreu em um acidente ocorrido no final da tarde de quarta-feira (19), por volta de 18h, na PR 438, próximo ao acesso a PR 151, em Ponta Grossa. Ele foi identificado com Antonio Vilmar de Paula Pires, conhecido como 'Cabecinha', 51 anos.

De que a notícia trata?

() A notícia é sobre um jogo de futebol.
☒ A notícia é sobre um acidente em que morreu um caminhoneiro.
☐ A notícia é sobre uma viagem.
☐ A notícia é sobre uma festa.

Quando aconteceu o acidente?

☒ O acidente aconteceu em uma quarta-feira, dia 19.
☐ O acidente aconteceu em um domingo, dia 19.
☐ O acidente aconteceu em uma sexta-feira, dia 19.
☐ O acidente aconteceu em uma segunda-feira, dia 19.

Que horas aconteceu o acidente? Circule essa informação na notícia.

Desenhe os ponteiros no relógio, indicando o horário do acidente.



Como era o nome do caminhoneiro? Sublinhe essa informação na notícia.

Qual era o apelido do caminhoneiro Antonio Vilmar de Paula Pires?

CABECINHA

Fonte: Acervo da pesquisadora

As atividades escritas buscaram o desenvolvimento das capacidades relacionadas à compreensão: localização de informações explícitas; reconhecimento do assunto do texto; inferência do significado de uma palavra na pergunta, a partir de relações entre dados da pergunta e dados do texto; reconhecimento de características do gênero notícia, tanto quanto ao conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

As perguntas de localização de informações realçaram, também, os recursos linguísticos próprios da notícia – o estilo, por exemplo: marcação do tempo – Quando aconteceu o acidente? Que horas aconteceu o acidente? (Figura 4); marcação de espaço – Onde aconteceu o acidente? (Figura 3); caracterizações de pessoas envolvidas – Qual era o apelido do caminhoneiro Antonio Vilmar de Paula Pires? (Figura 4).

Guilherme apresentou mais dificuldades em responder a pergunta “Qual era o apelido de Antonio Vilmar de Paula Pires?”, dando respostas como “caminhoneiro”, ou repetindo o nome do motorista. Ao se perceber que as dificuldades estavam na palavra “apelido”, recorreram-se às suas experiências vivenciais para que ele inferisse o significado da palavra e, então, conseguisse localizar a resposta no texto:

Cena 4

Pesq - *Guigo é apelido de Guilherme, Guga é apelido de Gustavo, Zeca é apelido de José (Gui ri com os apelidos). Qual é o apelido do Antonio Vilmar de Paula Pires? Olhe... ele é CONHECIDO como Cabecinha.*

Gui – *Cabecinha (rsrsrs)*

Pesq - *Cabecinha é o apelido de Antonio Vilmar de Paula Pires.*

Posteriormente, foram trabalhadas algumas informações secundárias da notícia (“As informações são de que o caminhão, que estava carregado de ureia, saiu da pista, colidiu em um poste e capotou”). A partir desses dados, buscou-se promover, primeiro oralmente e depois por escrito, o desenvolvimento das habilidades de compreensão: localização de informações (De que o caminhão estava carregado?) e inferências (O caminhão saiu da pista, colidiu em um poste e capotou? O que significa ‘colidiu’?; O caminhão saiu da pista, colidiu em um poste e capotou. O que significa ‘capotou’?). Guilherme não manifestou dificuldades para localizar a informação explícita, precisando de auxílio nas outras duas, que requisitavam a inferência do significado de palavras no texto:

Cena 5

Pesq - *O caminhão saiu da pista, colidiu em um poste e capotou. O que significa colidiu?*

Gui - (Silêncio)

Pesq - *EM UM POSTE... o que será que o caminhão fez em um poste?*

Gui - *Bateu...*

Pesq - *Então o que é colidiu em um poste?*

Gui - *Bateu...*

Pesq - *E capotou... o que é capotou?*

Gui - *Bateu...*

Pesq - *Não... ele colidiu, bateu em poste, e depois CAPOTOU. O que é capotou?*

Gui - *Estragou...*

Pesq - *Olhe essa foto... o que aconteceu com o caminhão...*

Gui - *Virou assim oh! (mostrando com as mãos o movimento de virar)*

Pesq - *Isso... muito bem...*

Guilherme está em processo de formação como leitor; ainda não tem desenvolvidas habilidades mais complexas, como a inferência. Coube, assim, à pesquisadora ensiná-lo a inferir: recorrendo às suas experiências vivenciais, como no caso da palavra “apelido”, na cena 4; observando as palavras no contexto, como no caso de colidir, em que a expressão “em um poste” leva o leitor a inferir que colidir significa “bater”; e recorrendo às imagens que acompanham o texto, como no caso de capotar, em que a foto sugere que o carro tombou, na cena 5.

Figueiredo e Gomes (2007), ao discutirem a emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental, afirmam que:

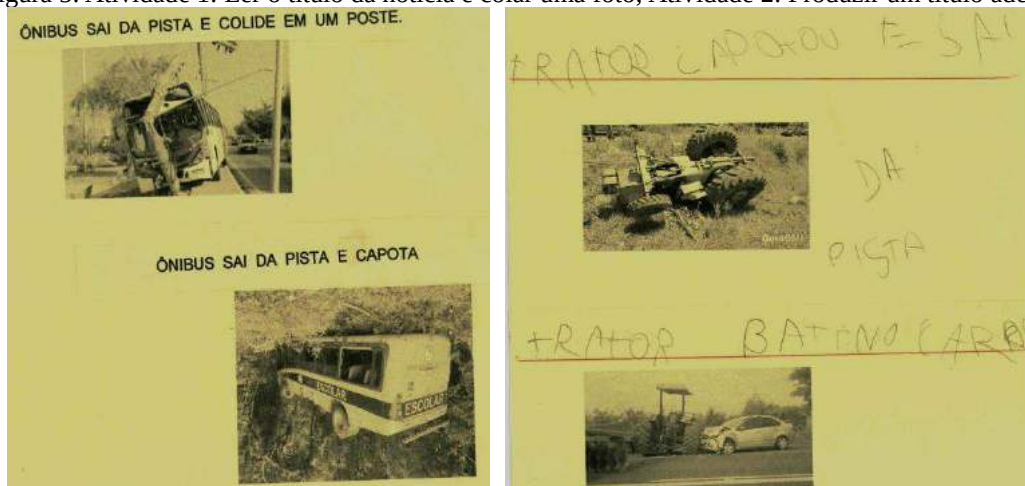
A aprendizagem da leitura ocorre de forma progressiva, mas não linear. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a

formação do leitor. Na apropriação da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 46).

Dessa forma, trabalhar habilidade de inferir o significado de palavras no texto, oferecendo auxílios para que o aluno organize a informação segundo a lógica do texto, promove desafios cognitivos e avanço conceitual dos alunos.

Por meio dessas inferências, abordaram-se, também, os recursos lexicais do gênero, que dizem respeito ao estilo, pois em notícias relacionadas a acidentes de trânsito é esperado que apareçam palavras como colidir e capotar. Esses recursos lexicais foram trabalhados, também, na leitura e produção escrita de títulos de notícias:

Figura 5: Atividade 1: Ler o título da notícia e colar uma foto; Atividade 2: Produzir um título adequado à foto



Fonte: Acervo da pesquisadora

Pode-se observar que nas Guilherme demonstra compreender o significado dos termos “colidir” e “capotar”, embora na produção tenha preferido usar uma palavra mais usual: “bater”. Nota-se, ainda, que ele começa a perceber que, no título das notícias, é possível o uso do verbo no presente: “sai da pista”; “bate no carro”.

A sequência de atividades do gênero notícia envolveu também a produção do resumo da notícia, destacando-se que resumir é uma habilidade de leitura vinculada à capacidade de compreensão. Envolveu, além disso, a leitura de outras notícias de jornais em circulação no local. Para essas notícias, buscou-se trabalhar: o suporte textual e as condições de produção (qual é o nome do jornal? De onde e de quando é o jornal?); a localização da notícia no jornal, levando o

aluno a perceber o todo da notícia: o título, a foto, o corpo textual, ou seja, a construção composicional; atividades relacionadas à foto; atividades relacionadas ao título; atividades relacionadas ao lide; atividades relacionadas a outras informações, quando relevantes; atividades específicas para o domínio dos recursos lexicais da notícia; produção de resumo da notícia – sempre se buscando o desenvolvimento das habilidades de decodificação e de compreensão.

Guilherme demonstrou avanços nas habilidades de decodificação e de compreensão, como também nos conhecimentos relativos ao gênero notícia. Além do mais, passou a demonstrar curiosidade ao se deparar com uma notícia:

Cena 6

Gui - Saiu da pista... Olhe! Não tem nome? Não tem nome?

Cena 7

Gui - Onde foi? Onde foi? (...) Na BR 277 de novo?

Essas falas espontâneas de Guilherme ao entrar em contato com novas notícias mostram que ele começa a estabelecer relações entre notícias lidas: “Saiu da pista... Olhe?”, retomando a leitura descrita na Cena 3; “Na BR 277 de novo?”, mostrando certa indignação com um novo acidente na mesma rodovia, como também demonstra apropriações de aspectos da notícia, neste caso referente ao quem do acontecimento: “Não tem nome? Não tem nome?”, e ao local do acontecimento: “Onde foi? Onde foi?”. Guilherme, assim, começa a se constituir como participante ativo da leitura, produzindo questionamentos, réplicas e observações, apropriando-se do mundo letrado de modo significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se refletir a respeito do modo como as noções de gêneros discursivos podem favorecer a apropriação das habilidades de leitura por parte de um sujeito com necessidades educacionais especiais. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-ação junto a um aluno de SRM, diagnosticado com TEA, DI e TDAH, trabalhando-se com ele atividades de leitura do gênero notícia de jornal impresso. Os resultados da pesquisa indicaram: a) possibilidades de ampliação das capacidades de decodificação e das capacidades de compreensão – principalmente quanto às habilidades de localização de informações explícitas e de inferências – do aluno com necessidades

especiais; b) ampliação do repertório lexical desse aluno; c) apreensão pelo aluno de características peculiares do gênero: aspectos sociais (reconhecimento do jornal como suporte da notícia; identificação do local e da data de circulação do jornal); aspectos da temática da notícia; aspectos da estrutura composicional da notícia (título, imagem, lide); aspectos de estilo (marcação de tempo, de espaço e recursos lexicais).

Desse modo, a pesquisa-ação demonstrou que os conhecimentos sobre o gênero notícia, mobilizados em favor do desenvolvimento das habilidades de leitura, em um trabalho direcionado e planejado, ofereceram desafios cognitivos ao aluno com necessidades educacionais especiais e propiciaram-lhe avanços no domínio da leitura, essencial para que ele responda as demandas da escola e da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

AUADA, V. G. C. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, T. da C. Práticas de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERCursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.

FERRARI, M. H.; SODRÉ, M. **Técnica de Reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986.

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et. al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, lingüística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-59.

PARANÁ, SEED. **Instrução Nº 09/2018** – SUED/SEED Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais. Curitiba: 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_092018.pdf. Acesso: 21 set. 2018.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. et al. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em 20 out. 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas.

Abordagens Culturais na Educação: uma nova perspectiva de ensino

Daniela Martello (UTFPR)

Márcia Andrea dos Santos (UTFPR)

Resumo

Esta pesquisa pretende discutir acerca da importância da inserção de conteúdos com bases multiculturais em ambientes de ensino-aprendizagem, como possível forma de desconstrução de representações que prejudicam culturas consideradas colonizadas/dominadas e colocadas a margem da sociedade. Este trabalho surgiu a partir de uma disciplina de mestrado chamada “Educação Linguística para a Multiculturalidade”, ofertada no campus da UTFPR de Pato Branco - Paraná, onde como extensão da disciplina foi realizada visitas a duas escolas em contextos culturais específicos, situadas também no Estado do Paraná, sendo uma localizada em uma comunidade Indígena Kaingang e outra em uma comunidade Quilombola. Contudo, a partir da análise de alguns relatos dos representantes de ensino de cada uma destas escolas, verificamos que a estigmatização cultural ainda perdura, ignorando todas as mudanças sociais, territoriais, econômicas, tecnológicas etc. Com essa persistência discursiva em representações que levam essas culturas a um patamar homogêneo e estático, verificamos que os meios de ensino podem se apresentar como possíveis desconstrutores desses pré-conceitos, por serem locais de grande importância na formação e constituição do sujeito enquanto ser social. Estamos diante de novos sujeitos, que foram influenciados pela globalização, pelas mudanças tecnológicas, pela implantação e desenvolvimento do capitalismo, porque então não consideramos todos esses fatores? No decorrer deste trabalho, traremos falas dos professores destas escolas citadas, bem como teorias que comprovam essa estagnação discursiva. Posteriormente, apresentaremos como funciona o currículo destas escolas, qual suas particularidades em comparação à escolas regulares em contextos inespecíficos, e por fim qual a relevância da consideração da cultura na educação também em escolas regulares convencionais.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Representações; Estigmas.

Abstract

This research aims to discuss the importance of multicultural bases contents insertion in teaching-learning environments as a possible way of deconstruct the representations that prejudice cultures considered colonized/dominated and placed them on the society margins. This work results from a master's degree credit named "Linguistic Education for Multiculturality", offered by the UTFPR, a Federal University, campus localized in Pato Branco, Paraná State. As part of this credit, we visit two schools on specific cultural contexts, also on Paraná State, one being located in a Kaingang Indigenous community and the other in a Quilombola community (a place originally founded for refuge slaves). From the analysis of some reports made about the teaching representations in each of these schools, was possible verify that the cultural stigmatization still persists, ignoring all social, territorial, economic, technological and others changes in these communities. With this discursive

persistence about representations that lead these cultures to a homogenized and static level, we realized that the ways of teaching can present itself as possible way to deconstruct of these pre-conceptions, because the education is a place of great importance for the formation and establishment of the subject as a social being. We are facing new individuals that have been influenced by globalization, technological changes and the introduction and development of the capitalism, why then we do not consider all these factors? In the development of this research, we will bring statements made by the teachers of the schools visited and the theories that showed how their discursive are stagnated. After this, we will present how the curriculum of these schools works, what are their particularities when they are compared to regular schools in non-specific contexts, and, in the end, what are the relevance of culture also in regular schools education.

Keywords: Education; Culture; Representations; Stigma.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho resultou de uma pesquisa exploratória semiestruturada, planejada a partir de uma disciplina ministrada pela professora Dra. Márcia Andrea dos Santos, no ano de 2017, aos alunos do Mestrado em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), da cidade de Pato Branco. Devido à disciplina possuir como um dos objetivos principais trabalhar as diferenças e a diversidade na sala de aula, foi planejado uma visita a duas escolas em contextos culturalmente específicos em uma cidade também localizada no sudoeste do Paraná. As escolas visitadas são modelos de luta cultural, sendo uma da comunidade Indígena Kaingang e outra Quilombola.

Quando se trata de escolas regulares tradicionais não localizadas em contexto específico, muitas vezes, a questão cultural passa despercebida nas abordagens educacionais. Essas instituições de ensino em contextos culturalmente específicos surgiram como forma de resistência, com o objetivo principal de manter vivas culturas inferiorizadas e omitidas pela sociedade. São culturas que lutam pela quebra de paradigmas sociais, que as excluem e as colocam a margem, a mercê de preconceitos e negações.

Em cada uma das escolas fez-se uma roda de conversa com os professores sobre questões de funcionamento, formas de abordagens de ensino a partir da cultura tradicional, questões de aceitação por parte dos educandos e educadores e bem como as principais dificuldades na convivência social com outras culturas. Toda essa conversa foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Contudo, neste trabalho traremos trechos das entrevistas realizadas nas duas escolas em contraste com fatos (versões) históricos e teorias. Pretendemos identificar as representações sociais da cultura Quilombola e Indígena, quais as diferenças entre escolas regulares tradicionais e escolas

em contexto culturalmente específicos, e a partir disto, identificar qual seria a relevância de se trabalhar diferentes abordagens culturais na construção do conhecimento nas instituições de ensino.

2. CULTURAS ESTIGMATIZADAS: A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA CULTURA INDÍGENA E QUILOMBOLA

Quando você ouve falar em Indígenas, o que lhe vem à cabeça? E em Quilombolas? Se sua referência for baseada em imagens comumente utilizadas em livros didáticos e/ou em representações históricas que geralmente retratam um olhar do colonizador, certamente seu conhecimento segue uma ideologia discursiva eurocêntrica, que ainda enfatiza a cultura “dominante” em detrimento a considerada “dominada”.

O Indígena, por exemplo, nessas representações, geralmente é retratado nu e/ou pintado, com apetrechos produzidos a partir de elementos naturais (penas, folhas de plantas, sementes etc.), uma representação totalmente simplista que se limita discursivamente em definir essa cultura. Mas, como uma representação tão minimalista e retrógrada perdura há tanto tempo? Vejamos de onde tudo começou, Pero Vaz de Caminha (1500), escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, ao se deparar com os primeiros Indígenas na época do “descobrimento”¹ os descreveu da seguinte forma: “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram”. Essa representação ainda é comum nos dias de hoje, trabalhada inclusive dentro dos próprios estabelecimentos de ensino. Se nem os intitulados “homens brancos” possuem as mesmas características, vestimentas, ações, desde a época do “descobrimento”, porque os Indígenas ainda são tratados como se tivessem estagnados no tempo?

Na escola Indígena Kaingang, a qual visitamos, relataram várias situações que reforçaram o que estamos problematizando, abaixo um dos acontecimentos mencionado por um professor Indígena:

É:: recente você veja a visão né? e como que ainda CERTos né? dentro da sociedade não índio ainda como que eles tá armazenado a questão do indígena né? nas cabeças deles principalmente das crianças então né:: ? que nem a professora() estava falando esse pessoal veio de General Carneiro é daí eles vieram e

¹ Descobrimento é uma palavra utilizada no discurso dos colonizadores, atribuída ao encontro de um novo continente. Trata-se de uma versão da história, a versão que todavia prevalece sobre outras, trabalhada essencialmente na educação regular convencional.

encostaram os dois ônibus e ninguém queria descer e nós aqui eles vieram visitar nós e nós já tinha marcado com o professor de lá bem certinho tal hora está chegando os ônibus aí BEleza então daí encostou dois ônibus nem o motorista não queria descer ((risos)) encostado ali nós olhava daí de repente né daí... não sei se eles ficaram mais com medo de mim não sei sabe? aí de repente eu disse para os professores mas alguém de nos tem que ir lá e tem que ser um INDÍgena pra ir lá sabe daí eu peguei e fui devagar e tal e aqueles alunos parece que começaram querer subi encima do outro dentro do ônibus... daí ele disse ixé mas nem tanto depois dei risada depois cheguei devagar () a professora foi saindo a PROFESSORA você veja né? veio saindo abriu a porta e tal disse mas parece que não tem ninguém dentro do ônibus daí ela não tá cheio o ônibus daí ela disse assim::: não ela disse depois eu te conto professor não quero contar agora porque eu vou ficar com vergonha do senhor eu disse não então tudo bem e daí depois ela contou que diz que as crianças estavam com medo mesmo de descer né? disseram mas se nós DESCER nós não vamos levar uma FLECHAda... e eles vinham aí de repente né... então diz que tavam assustado então passou e depois ela contou bem pra nós como que foi a história disso aí...

Segundo Goffman (2002) “Quando um indivíduo chega à presença de outros, estes, geralmente, procuram obter informações a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem.”, neste caso, ocorreu a segunda suposição do autor, isso porque os alunos já vem com imaginário formado do que aprenderam sobre o Índio nas escolas ou em casa, e nesse exemplo explicitamente se comprova que foi essa representação que apresentamos anteriormente, com o olhar do colonizador. E este não é um caso isolado, é extremamente comum, justamente pela representação do Indígena na mídia e nos sistemas de ensino ainda ser tão simplista e retrógrada.

A capacidade de persuasão do discurso que parte de meios enunciativos reconhecidos (nesse caso instituições de ensino e mídias) é inquestionável. O imaginário se forma a partir de dois eixos, segundo Teixeira Coelho (1997), um particular e outro partilhado. O particular seria a relação direta do sujeito com o mundo “física, comportamental” e o partilhado as “representações desse mundo” que o sujeito tem acesso, ou seja, os mais variados discursos. A criança (em processo de conhecimento de mundo) bem como o adulto (aumentando suas referências), estão em constante formação do imaginário, e são facilmente influenciados por representações ideológicas quando não se há um senso crítico formado.

O mesmo estigma ocorre na escola Quilombola, o negro, assim como o Indígena, carrega uma carga histórica relatada pela ótica colonizadora, que também o estigmatiza socialmente.

As narrativas históricas em sua maioria enfatizam a formação da identidade histórica, cultural e social de um Brasil com uma ótica europeizada, a exemplo disso temos os livros didáticos e paradidáticos. (...) Nessa perspectiva, a África é tida pejorativamente apenas como a terra da macumba, da capoeira, do tambor, ou ainda, como o lugar onde se buscavam os escravos, o cenário da expansão colonial.

Enfim, ações repletas de um ideal elitista muito distante do reconhecimento das inúmeras contribuições da África para nossa história são como se fosse algo a parte, dentro de uma ótica da “luta dos dominados”, cabendo aos afrodescendentes exercerem o papel de oprimidos, explorados e, mesmo quando rebeldes, derrotados. (SOUZA, LOPES, & SANTOS, 2007, p. 01 e 02)

Essa fala de Souza, Lopes e Santos (2007) se traduz nos próprios relatos dos descendentes, como podemos ver abaixo na fala de professoras quilombolas:

SR: também acontece o que? tem escolas que comemoram o dia da consciência o que que é? eles acham o que? vai lá no Google e imprime um desenho () o negro o que? amarrado ()
M: sempre aquelas coisas tristes...

As duas comunidades culturais com a mesma indagação, porque representações tão ultrapassadas insistem em as descrever diante a sociedade? A globalização, a modernidade e tantos fatores que fizeram o mundo atuar de outra forma, chegou a todos, independente de etnia, sexo, cor, língua, credo, posição política, nacionalidade, situação sócio-econômica, etc. Porque um Indígena doutor ou um negro juiz surpreende tanto? Ou mais simples ainda, os mesmos possuem casas confortáveis, carros, entre outros objetos frutos do capitalismo?

Afirmamos que estamos diante de um novo sujeito. Mas é preciso dizer: de um novo sujeito da mesmidade. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas, extremam-se os nomes sobre nomes já pronunciados. Somente alguns poucos retalhos de sua alma são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados. (SKLIAR, 2003, p. 196)

Para entendermos melhor o que Skliar (2003) quis dizer com um novo sujeito da mesmidade, observemos o exemplo da fala de uma professora Indígena na escola Kaingang: “...então não é né que por ser indígena né que não vai que nem o professor falou lá que não vai ter um CARro que não vai ter uma CAsa né? boa pra morar né? posso ter de tudo na vida e não deixar de ser indígena...” ou como diz uma professora na escola quilombola “por que que::: o negro:: te que ser o negro de senzala? Por que que não pode ser um negro professor... um negro advogado um negro (DOUTOR)”.

As culturas tradicionais colonizadas permanecem distintas: mas elas inevitavelmente se tornaram “recrutadas da modernidade”. Podem ser mais fortemente delimitadas que as chamadas sociedades modernas. Mas não são (se é que já foram) entidades orgânicas, fixas, autônomas e auto-suficientes. Como

resultado da globalização em seu sentido histórico amplo, muitas delas se tornaram formações mais “híbridas” (HALL, 2008, p. 73 e 74).

Estamos diante de novos sujeitos, isto é fato, novos sujeitos que foram influenciados pela globalização, pelas mudanças tecnológicas, pelo desenvolvimento do capitalismo, porém, em “mesmidade”, pois carregam a cultura dos seus ancestrais, carregam traços e crenças, as quais não se apagaram pelas consequências da modernidade. São etnias que atravessaram décadas e se mantêm vivas, ademais de toda a adversidade e preconceito, e assim seguem lutando, contra os discursos que em contrapartida pararam no tempo.

Essas escolas, em contexto culturalmente específicos, são projetos extremamente importantes para que essas culturas se mantenham vivas na luta pelo reconhecimento social, contra essas representações históricas hostis e primitivas.

As instituições de ensino são a base para essa quebra de paradigmas e preconceitos sociais, por isso, vamos seguir com essa problematização entendendo melhor o que é trabalhado nessas escolas em contextos culturais específicos, em comparação com as escolas regulares convencionais.

3. A CULTURA NA EDUCAÇÃO: ESCOLAS REGULARES CONVENCIONAIS X ESCOLAS EM CONTEXTOS CULTURAIS ESPECÍFICOS

Afinal, qual a diferença entre escolas regulares convencionais e escolas em contextos culturalmente específicos? Elas se diferenciam em ensino e funcionamento? É o que verificaremos agora.

Conforme a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), no caso da Educação Indígena:

A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO)

No Paraná há 29 escolas indígenas distribuídas em 18 cidades do estado, segundo a Seed-PR, atendendo mais de dois mil Indígenas nos três níveis de educação (infantil, fundamental e

Na visita em que fizemos à escola Indígena Kaingang, não deixamos de questionar qual era a diferença na prática, apontada por eles, em comparação a escolas regulares em contextos inespecíficos. A resposta foi precisa, o acréscimo da língua materna, e conforme o conversa foi se prolongando, verificamos que outras questões culturais (ademais da língua) também fazem parte do sistema de ensino, trabalham, por exemplo, com o artesanato, o teatro, a dança etc., todos remetendo a cultura Indígena.

No caso das escolas Quilombolas, a Seed-PR apresenta da seguinte maneira:

A Educação Escolar Quilombola tem como base os valores civilizatórios afro-brasileiros, o pertencimento étnico, cultural, histórico e social(...) Em suma, a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

- organiza o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país e da territorialidade;
- desenvolve-se em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo proposta pedagógica própria e formação continuada, respeitando a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, observado os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO)

Como citado pela Seed-PR, a principal especificidade da educação escolar Quilombola é a proposta de se trabalhar os conteúdos pré-estabelecidos e, ao mesmo tempo resgatar conhecimentos culturais (da mesma forma que a Educação Indígena). Também questionados sobre diferença na prática em comparação com as outras escolas, uma das professoras nos responderam da seguinte forma:

...eu só vou dar uma resposta do que ela perguntou sobre grade curricular e legislação né a nossa grade curricular é igual todas as grades das outras escolas não tem diferença nenhuma (...)

[
só damos ênfase à nossa cultura

[
as MESmas disciplinas tudo o que diferencia é por exemplo matemática trabalha voltada para matemática da cultura afro né dos ancestrais dos ã::: trazendo a história junto história a mesma coisa geografia português os TEXtos que fazem né referência a diversidade e a cultura afro é:: artes quer dizer ao invés de nós pegar um texto que todo mundo usa nós pegamos textos voltados para a africanidade né

voltados para o quilombo voltados para as especificidades da comunidade (...) essa é a diferença...

E realmente, pudemos observar na prática essa fusão entre o ensino tradicional e a cultura. Uma das professoras na escola Quilombola nos apresentou uma forma que utilizava para que fosse possível essa fusão, ela ministra a disciplina de matemática, e mesmo com a característica de exatidão da matéria, encontrou um meio de trabalhar a matemática resgatando a cultura afro. Ela propôs, junto aos alunos, confeccionar a partir de materiais recicláveis jogos africanos para trabalhar o ensino de matemática. Os jogos de tabuleiro, conhecidos como Mancalas na cultura afro, estavam entre os produzidos, como podemos visualizar na imagem abaixo.

Figura 1: Jogos africanos produzidos na escola Quilombola



Fonte: (MARTELLO, 2017)

Além do reconhecimento dessas instituições pelos órgãos oficiais como originadas e constituídas culturalmente, há conteúdos de apoio pedagógico que são disponibilizados no Portal da Secretaria para auxiliar os professores no processo de ensino. O Portal Dia a Dia Educação, citado inclusive pelos professores das escolas como um de seus referenciais, traz também, por exemplo, ademais de outros conteúdos, essa proposta didática dos jogos africanos no ensino de matemática, conforme a professora da escola quilombola nos apresentou.

(...) bem como das teorias que embasam o uso de jogos como uma eficiente e poderosa ferramenta de ensino, sobretudo no âmbito da matemática, defendemos o uso dos Jogos da Família dos Mancalas, uma vez que de uma forma lúdica, embora aparentemente muito simples, podem atingir um nível de complexidade comparáveis ao xadrez ou outros jogos de estratégias, requerendo cálculo, reflexão e prática, pois é necessário saber escolher com segurança, entre as hipóteses possíveis que se oferecem a cada jogada, bem como, prever os ataques do adversário. (SANTOS, 2008, p. 18)

Essa fusão da cultura com o ensino regular tradicional se mostra extremamente motivadora, ao mesmo tempo em que os alunos aprendem conteúdos básicos da Educação Regular, aprendem questões históricas, que remetem diferentes tipos de abordagem de conhecimento, estabelecendo uma relação mais próxima com a cultura, e precavendo ou desconstruindo possíveis pré-conceitos das culturas em questão.

4. O PAPEL DA ESCOLA NA QUEBRA DE PARADIGMAS SOCIAIS

Segundo Santos (2012), “A ideologia do sistema educacional e sistema de conhecimento tendem a influenciar os professores.” (p. 06), e essa influência consequentemente reflete nos alunos, que não possuem um senso crítico formado e que veem a escola como detentora da única verdade. Isso tudo entra em um círculo vicioso e fomenta o preconceito, a falta de conhecimento cultural, e o ideal discursivo etnocêntrico.

Skliar (2003) ressalta a estagnação da educação:

(...) a tarefa de educar se transformou num ato de fabricar mesmidades e ali se deteve, satisfeita consigo mesma; estabeleceu uma ordem, uma hierarquia de somas e restos, de sujeitos e predicados, de história e histórias, de exclusão e de inclusão, de anjos e réprobos. (SKLIAR, 2003, p. 198)

Os professores são preparados para repassar “conhecimentos” e não para construí-los. Os materiais fornecidos de apoio aos docentes, por exemplo, em grande maioria refletem a ideologia discursiva do sistema. Segundo Grigoli (1978 apud FARIA, 1986, p. 73) “não é só a escola que transmite a ideologia da classe dominante (...). O próprio professor, com sua postura, seus conhecimentos, pode garantir a sua transmissão”.

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 08 e 09)

Foucault (1999) destaca essa “ocultação” de materialidades na produção discursiva. Ele aborda essencialmente em suas teorias as relações de poder e conhecimento, destaca essa manipulação discursiva, que se pratica e se reitera em acontecimentos aleatórios, passando despercebida principalmente ao senso comum (neste caso aos alunos). Em sala de aula o professor

pode exercer um papel de poder contrário a veiculação ideológica do sistema, apresentando aos alunos não só o que é prescrito pelo sistema educacional. Skliar (2003) propõe a constituição de uma nova pedagogia que não repasse, mas construa o conhecimento. Uma pedagogia que apresente as possibilidades, que traga e ensine a buscar novas versões e outras respostas.

A escola de hoje parou no tempo e insiste em reproduzir conhecimentos ultrapassados que preparam o aluno para o que não mais existe. O aluno decora o conteúdo para passar na prova e sucessivamente de série, e nisto se limita durante todo ensino regular.

Segundo Santos (2012), a prática docente baseada no modelo ocidental tem a tendência homogeneizadora, ignorando a multiculturalidade, que fica oculta na sala de aula tradicional. O ensino com bases multiculturais se mostra como uma proposta inovadora para a educação, tanto para a quebra de pré-conceitos culturais, para a valorização de culturas até então estigmatizadas, quanto para a apresentação de novas sabedorias relatadas por outros olhares.

A criação destas escolas em contextos culturalmente específicos e os incentivos a veiculação da cultura tradicional fundida aos conteúdos das escolas regulares convencionais é de extrema importância para que essas culturas se mantenham vivas. Mas, para desconstrução das representações construídas até então destas culturas não é o suficiente. A escola regular convencional também precisa reconhecer a importância dessa abordagem, pois é onde geralmente esses conteúdos e representações (ultrapassadas), tanto da cultura Indígena, Quilombola, bem como qualquer outra que não faz parte de classes de poder, são veiculadas.

Não se pode negar que há uma hierarquia que compõe as instituições de ensino, uma hierarquia que tenta exercer um papel de controle sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, porém, como Foucault (1979) ressalta “O poder não existe”. Segundo Foucault (1979), essas hierarquias de poder não dão conta do número considerável de fenômenos possíveis, portanto, o professor tem a possibilidade de exercer um papel mais ativo frente a sala de aula, para que assim consiga desconstruir todo este pré-conceito instaurado, e fazer o aluno ampliar seus horizontes e conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, podemos perceber a gama de possibilidades que a consideração da cultura na educação pode abranger. O conhecimento cultural pode eliminar e prevenir o desenvolvimento de pré-conceitos, além de multiplicar as formas de aprendizado.

Todavia, acreditamos que a criação de escolas em contexto culturalmente específicos são

extremamente importantes para manter vivas as culturas tradicionais, porém, essa concepção de abordagens culturais deveriam se estender a escolas regulares em contextos inespecíficos também, que são onde geralmente o preconceito essencialmente está instalado, e é roboticamente repassado.

Apenas a consideração da criação dessas escolas “culturais”, não influencia onde de fato tem essa veiculação discursiva preconceituosa, é como se estivéssemos criando “caixas”, onde isolamos o aprendizado dessas culturas, sem abri-las para que o mundo as reconheça e as conheça verdadeiramente.

O sujeito, portanto, não tendo contato real de fato com as culturas em questão, tende a desenvolver apenas o eixo partilhado do imaginário, ou seja, a partir dos discursos e representações que lhe foram apresentadas, e se esses discursos seguirem ideais ideológicos conforme apresentamos anteriormente, de fato se instaura o preconceito.

As instituições de ensino são geralmente a segunda socialização do sujeito (sendo a primeira comumente a família), e é onde o indivíduo deposita demasiada confiança nas informações e conhecimentos repassados, e conseqüentemente se apoia para se desenvolver cognitivamente, portanto, podem ser também a base da desconstrução de preconceitos que perduram a tanto tempo na sociedade.

Devido reconhecermos que não é algo tão simples e imediato a mudança discursiva cultural de uma hierarquia educacional que se instaurou a anos, que apresentamos o professor como possível desconstrutor nessa veiculação, já que é, de certa forma a base dessa pirâmide, e o que possui de fato o contato direto com os alunos.

Referências

CAMINHA, Pero Vaz de. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 20 Nov 2017.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia do Livro Didático**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5ª. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 10. Ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora-Identidades e mediações culturais**. Ed. UFMG, Belo Horizonte,

SANTOS, Celso José Dos. **Jogos africanos e a educação matemática: semeando com a família mancala.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf>. Acesso em: 25 Nov 2017.

SANTOS, Marcia Andrea. **Cultura e interação: sala de aula e diversidade.** Leitura.Teoria & Prática , v. 30, p. 2316-2326, 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Dia a Dia Educação.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1500>. Acesso em: 05 Nov 2017.

SOUZA, Sephora Santana; LOPES, Tarcília Melo; SANTOS, Fabianne Gomes da Silva. **Infância negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade,** 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/76b6e5093718cec24873SEPHORA%20SOUZA_TARC%C3%8DLIA%20LOPES_FABIANNE%20SANTOS.pdf. Acesso em: 05 Nov 2017.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Eixo Temático: 3) Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Línguas adicionais: desdobramentos e perspectivas

A sequência IRA e seu propósito pedagógico

Débora Letícia Ribeiro (UNICENTRO)

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (UNICENTRO)

Resumo

Este artigo analisa a sequência de Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) na fala-em-interação de sala de aula e faz uma reflexão de suas contribuições para o ensino/aprendizagem. A sequência IRA é uma sequência de sala de aula, na qual o professor faz uma iniciação, o aluno responde e o professor avalia. Fundamentamo-nos na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e nos estudos de fala-em-interação de sala de aula. Para tanto, realizamos geração de dados na cidade de Irati, em uma escola de idiomas, privada, registrando 2 horas/aula de gravação audiovisual de ensino particular de língua espanhola, na qual havia somente 1 aluno e 1 professora. Para a análise, foi necessário assistir o documento audiovisual diversas vezes, para selecionar as ocorrências de sequências IRA, escolher segmentos representativos de tais ocorrências e transcrevê-los segundo o sistema Jefferson de Transcrição. Apresentamos dois excertos: um em que a sequência IRA é permeada por uma pergunta feita pelo aluno para a professora e outro no qual há uma interação que parece mais com conversa cotidiana, pois não há posições hierárquicas entre aluno e professor demarcadas. Assim, concluímos que: 1. A sequência é Canônica, pois sempre estará presente nas salas de aula; 2. Está a serviço da reprodução do conhecimento ou da construção de conhecimento de natureza reprodutiva, isto é, a palavra que denomina a sequência é reprodução; 3. É viável para retomada e revisão de conteúdos, bem como introdução de temas; 4. É eficaz para testar e avaliar; 5. Reforça a hierarquia entre professor e aluno; 6. Permite que haja a correção na interação; 7. Quando a resposta esperada não é dita imediatamente, ocorre a sequência IRA estendida; 8. Não produz perguntas genuínas. Em suma, a utilização da sequência IRA em sala de aula é muito comum, por isso, é colocada como canônica, no entanto, é necessário discutir acerca de suas implicações para que haja uma reflexão maior sobre a construção de conhecimento.

Palavras-chave: fala-em-interação; sala de aula; formação de professor e construção de conhecimento.

Abstract

This abstract analyzes the Initiation-Response-Assessment sequence (IRA) in the speech-interaction of a classroom and makes a reflexion about its contributions to the learning-teaching process. This sequence IRA is one class sequence, which the teacher does an initiation, the student responses and then the teacher assesses. We are based in the Ethno methodological Speech analyzes (ACE) and in the speech-interaction studies of classroom. Therefore, we have collected some data on the city of Irati in a private Spanish language school, where there was only one student and one teacher and we

have recorded two hours of class. For this analyze, it was necessary to watch the audiovisual document several times to choose the representatives segments of those occurrences and transcribe it following the Jefferson translation. Through two segments we show two excerpts: one where the IRA sequence happens by a question made by the student to the teacher and another one where there is an interaction that looks like a daily conversation, because there were no hierarchical position between student and teacher. This way we can conclude that: 1. the sequence is Canonic because it will always be in the classrooms; 2. It helps the knowledge reproduction or knowledge construction of reproductive nature, that means, the word that denominates the sequence is reproduction; 3. It is good to return to see some contents; 4. It is efficient to test and assess; 5. It reinforce the hierarchical relationship between student and teacher; 6. It allows the correction in the interaction; 7. When the expected answer is not said immediately, extended IRA sequence occurs; 8. It does not make genuine questions. Summarizing, the IRA sequence is very common in classrooms, that why it is said to be canonic, however it is necessary to discuss about its implications so this way there will be better thoughts about the knowledge construction.

Keywords: speech-in-interaction; classroom; teachers' formation; knowledge construction.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar a análise da sequência canônica de fala-em-interação de sala de aula para refletir sobre seu propósito pedagógico. A sequência analisada é a de Iniciação (I), Resposta (R) e Avaliação (A), IRA. Nela, o professor faz uma iniciação, que pode ser uma pergunta, o aluno responde e o professor avalia. Para realização da pesquisa, fizemos leituras acerca dos estudos de Análise da Conversa Etnometodológica e dos estudos de fala-em-interação específicos de sala de aula. Foram lidos artigos, monografias, dissertações e teses de analistas da conversa que tratam da sequência IRA, como por exemplo: Garcez (2006, 2008, 2012); Conceição (2008); Lopes (2015) e Salimen (2009). Para discutir o que professor e aluno fazem quando interagem na fala-em-interação de sala de aula, por meio da sequência IRA, fizemos uma pesquisa de campo em uma escola de idiomas, gerando dado audiovisual de 2 hora/aula de língua espanhola de ensino particular, no qual havia somente um aluno e uma professora. Desta aula, resultou-se em dois vídeos, de 2 horas/aulas. Selecionamos alguns trechos, transcrevemos e analisamos. O presente artigo está organizado em seções: de discussão teórica “A sequência IRA e seu propósito pedagógico”; de análise “A sala de aula analisada: com IRA e sem IRA”; e de considerações finais.

2. A SEQUÊNCIA IRA E SEU PROPÓSITO PEDAGÓGICO

A presente pesquisa contribui com os estudos de fala-em-interação de sala de aula, ao sistematizar o entendimento do fenômeno da sequência IRA, com base na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Com o objetivo de analisar e descrever as ações humanas demonstradas através da linguagem é fundada a ACE, criada a partir da proposta teórica sociológica de Harold Garfinkel (1967): a Etnometodologia. Os pesquisadores Sacks, Schegloff e Jefferson são os pioneiros em trazer a Etnometodologia para a linguística e, assim, analisar a interação social, a qual é muito mais que uma troca de informações ou troca de dados. Os referidos autores, por meio da descrição dos métodos que as pessoas usam para agir no mundo (etnometodologia), dizem que a conversa cotidiana é organizada.

A meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e a explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. (ATKISON; HERITAGE, 1984, p.01 *apud* GARCEZ, 2008. p. 18).

Assim, a ACE tem por meta descrever e explicar às ações socialmente organizadas realizadas pelos falantes durante uma interação. Ela (seja conversa cotidiana ou fala-em-interação institucional) não se resume apenas em uma troca de informações soltas ou fora do contexto social em que as pessoas vivem. Ela é constituída de um ou mais falantes/participantes que se organizam em suas trocas de fala. Essas alternâncias ou trocas na fala/ação são chamadas de turnos. A organização da tomada de turnos “descreve a ordenação de regras observadas na organização da fala interacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar” (Garcez, 2008, p. 59). O turno pode ser de variado tamanho ou duração, pois depende do contexto da interação e da relação dos participantes ao realizar a troca de turnos.

Os analistas da conversa, ao investigar a organização de tomada de turno, imprescindivelmente devem levar em conta dados coletados em tempo real por meio de observação, registro gravado (áudio e/ou vídeo) e transcrição usando o sistema Jefferson de transcrição (anexo 1). A fala/ação dos participantes é o objeto de análise, ou seja, analisamos a interação da perspectiva dos participantes, do que eles demonstram uns para os outros, por isso, é descartada a possibilidade de analisar através de suposições ou observação psicológica dos participantes. Para Garcez (2008) é

articular as análises que os participantes fazem do que estão fazendo a partir das evidências que eles próprios apresentam uns para os outros, isto é, do que eles efetivamente dizem e fazem por meio de produção e atenção a elocuições e outros sinais observáveis e demonstráveis na sua conduta, conforme registrado em dados audiovisuais e respectivas transições. (GARCEZ, 2008, p. 32).

Contudo, ao discorrer acerca da ACE, é importante diferenciar as análises feitas através de dois rumos, sendo eles: a análise da conversa cotidiana e a análise da fala-em-interação institucional. A diferença entre elas é a forma em que o participante conduz a interação. Na conversa cotidiana não há aquele ritual que, de certa forma, há na institucional. Neste trabalho, então, nos deteremos em discorrer apenas acerca da fala-em-interação institucional, enfatizando e focando o contexto de sala de aula. A fala-em-interação de sala de aula possui um caráter único em relação a trocas de turnos e posições entre os participantes, diferenciando-se da conversa cotidiana, pela intercalação entre professor e aluno. Ou seja, “a fala-em-interação de sala de aula é uma das formas modificadas de conversa cotidiana, o cenário básico e primordial a partir do qual todos os outros usos da linguagem se organizam [...]” (CLARK, 2000 *apud* CONCEIÇÃO, 2008, p. 14).

A sequência mais comum e canônica da fala-em-interação de sala de aula é a sequência IRA (Iniciação- Resposta- Avaliação). Segundo Garcez (2006), essa sequência acontece corriqueiramente em uma sala de aula em qualquer nível de ensino. Ou seja, o professor faz uma iniciação (que pode ser uma pergunta), o aluno responde e o professor avalia.

Quadro 01: Sequência IRA

INICIAÇÃO	Professor:	¿Qué hora es?
RESPOSTA	Aluno:	Son las dos
AVALIAÇÃO	Professor:	Muy bien

Fonte: Adaptado de Cazden (1991)

No quadro acima, o professor pergunta as horas, o aluno responde e o professor avalia positivamente ao falar “*Muy bien*”. Abaixo temos um excerto real de sala de aula composta por sequência IRA retirada de LOPES (2015):

Exemplo 01: O que é oso?

Iniciação	►41	Ivone	que que é o:so:
	42		(2, 6)
Iniciação	►43	Ivone	é: um:
	44		0, 9)
Iniciação	►45	Ivone	>é uma pessoa um animal ou< uma plan:ta
	46		(0, 7)
Resposta	►47	Marcos	°é um urso°
	48		(0, 5)
Avaliação	►49	Ivone	um ur:so >muito bem Marcos< ó:: estamos
	50		aprenden:do né ::

Fonte: (LOPES, 2015, p. 39)

No exemplo 01, temos uma ocorrência de IRA, na qual, Ivone é identificada como a professora e Marcos o aluno. Ela faz uma iniciação (linha 41) perguntando o que é *oso* na língua espanhola, no entanto, vemos que ninguém responde, forçando-a tomar o turno novamente, dando uma ‘chance’ aos alunos (linhas 43 e 45). Então, Marcos toma o próximo turno (linha 47) dando a resposta que seria a correta. Ivone toma o turno seguinte avaliando positivamente a sua resposta (linhas 49 e 50). É possível perceber que Ivone ao fazer a pergunta, certamente já sabe qual é a resposta e dá três alternativas aos alunos: pessoa, animal ou planta. Assim, qualquer possível resposta que não se enquadre na resposta esperada, dentro das alternativas dadas pela professora, certamente não seria aceita.

Discute-se muito a eficácia da sequência IRA para o ensino. Garcez (2006) diz que a sequência IRA pode hierarquizar a interação, pois o professor ao fazer a avaliação, coloca-se no lugar de detentor total de conhecimento, assim, como nos mostra Lopes (2015, p 41) “a sequência IRA é uma sequência avaliativa que pode caracterizar uma ação de controle social por parte do professor e reforçar uma hierarquia entre professor e alunos”. Ou seja, os participantes então assumem certas posições dentro da sala de aula, o professor como o ‘mestre’ e o aluno como o ‘aprendiz’. Garcez aponta essa questão ao abordar o termo *status* dentro da IRA:

A conjuntura propícia à correção da fala do interlocutor engendrada pela sequência IRA fornece ao participante que atua na capacidade de professor um método muito eficaz, não apenas de apresentar informações e testá-las, mas, sobretudo de controle social do aluno, uma vez que a correção, ao estabelecer interacionalmente o status informacional superior daquele que corrige em relação ao que é corrigido,

reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta a informação dada como verdade para todos os efeitos práticos, a despeito de sua apreensão cognitiva, intelectual ou política. (GARCEZ, 2006, p. 69).

Ou seja, a interação entre professor e aluno torna-se um ritual a partir do ponto em que a prática da sequência IRA é colocada como principal método de ensino.

Garcez (2006) também nos permite observar que “a sequência IRA é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou de verificar em que medida eles dispõem de certas informações” (GARCEZ, 2006, p. 69). No entanto, o mesmo autor diz que a sequência IRA é um modo de reproduzir conhecimento, pois não exige “um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu” (GARCEZ, 2006, p. 69). Tal afirmação é embasada no fato de que o professor, ao fazer a iniciação, já sabe a resposta ‘correta’, o que é demonstrado através da avaliação. Consequentemente o aluno reproduz o que o professor esperava como resposta ‘correta’, aguardando a aprovação positiva por parte do professor. A pergunta do professor não é genuína. O professor não quer simplesmente saber a resposta. Ele quer saber se o aluno sabe o conhecimento que ele já tem, para que ele possa avaliar o aluno. Assim, entende-se que, são perguntas de informação conhecida pelo professor para promover uma avaliação ou teste. Neste sentido, para o pesquisador, há uma diferença entre reprodução de conhecimento e construção de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula e a sequência IRA parece estar mais associada à reprodução. Os participantes, ao realizarem a sequência IRA, dificultam a construção conjunta de conhecimento, cujo protagonismo deveria ser do aluno.

Conceição (2008) discorre acerca desse assunto com outro ponto de vista. Em sua pesquisa, a autora analisa fala-em-interação de sala de aula de língua inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre/RS. A pesquisadora observa duas naturezas distintas para a construção conjunta de conhecimento dos participantes: 1. Aulas de revisão de conteúdo eram de natureza reprodutiva; 2. Aulas de discussões de temas, debates e construção de opiniões eram de natureza emergente. As aulas de revisão de conteúdos eram compostas por sequências IRAs, cuja natureza era reprodutiva. A autora então coloca a sequência IRA como ‘viável’ para o ensino, visto que ela representa construção de conhecimento em aulas de revisão de conteúdo. Porém, Conceição (2008) afirma ser mais proveitosa a construção conjunta de conhecimento de natureza emergente que está ligada “com atividades que proporcionam questionamentos, reflexões e discussões mais produtivas

do que aquelas resultantes de estruturas mais fechadas, como a sequência IRA” (CONCEIÇÃO, 2008. p. 28).

Para ilustração da construção conjunta de conhecimento de natureza reprodutiva, apresentamos o seguinte exemplo:

Exemplo 02: *I am a student*

001 Clara:	ã:: aqui. ((apontando para uma pergunta do
002	diálogo))
003	(0,3)
004 Clara:	what's yo:ur occupa:tion,
005	(1,2)
006 Abelardo:	qual a sua ocupação.
007	(.)
008 Clara:	yeah.
009	(.)
010 Henrique:	[°yeah°]
011 Clara:	[what's] your occupa:tion,
012	(.)
013 Henrique:	stu:de[nt]
014 Beatriz:	[s]tuden[t]
015 Emerson:	[s]tudent
016 Clara:	a resposta comp[le:ta]
017 Henrique:	[I am] a studen[t]
018 Clara:	[I] am: a student
019 Henrique:	[°>eu sou bom<°]. °>eu sou bom<°. ((olhando para os=
020 Clara:	[okay:],
021	=colegas que estão à sua frente))

Fonte: Conceição (2008, p. 68).

No exemplo 02 podemos ver claramente uma interação de sala de aula, na qual, a professora Clara faz uma retomada de uma informação já conhecida pelos alunos ao apontar para uma pergunta *what's your occupation?* (linha 04). Os alunos então traduzem a pergunta feita por Clara e a respondem, mas de uma forma simplificada. Clara, rejeita essa resposta e pede para que eles formulem uma resposta mais completa (Linha 16). Logo após, Henrique toma o turno e dá a sua resposta *I am a student* (linha 17). Clara volta a tomar o turno e avalia positivamente a resposta dada por Henrique (linhas 18 e 20). Segundo Conceição (2008), nessa interação houve uma construção conjunta de conhecimento de caráter reprodutivo, pois eles já sabiam a tradução da pergunta e qual era a resposta, assim, a professora retomou essa informação já conhecida por eles, ao fazer a revisão de conteúdos, reproduzindo essa informação por meio de sequência IRA.

Os dois pesquisadores mencionados associam a sequência IRA com a REPRODUÇÃO de conhecimento, apesar de um dos pesquisadores também acreditar que possa haver ‘construção’ de conhecimento, ‘construção de conhecimento de natureza reprodutiva’ (CONCEIÇÃO, 2008)¹. Também, em se tratando das implicações pedagógicas da sequência IRA, nos pareceu interessante notar que não há muitos exemplos de sequência IRA com avaliação negativa, pois quando se tem uma avaliação negativa, logo o professor não tem a resposta esperada, por isso, normalmente, ele continua fazendo iniciações até que o aluno/s chegue/m à resposta esperada pelo professor. Isto é denominada de sequência IRA estendida, que é quando o professor continua fazendo iniciações até ele obter a resposta esperada “correta” e, assim, avalia positivamente. Lopes (2015) e Conceição (2008) apresentam exemplos de IRA estendida. Em todos os exemplos, o professor faz a iniciação e o aluno não dá a resposta esperada pelo professor, o qual acaba ignorando outras respostas que não seja a esperada (ele fica surdo e não escuta qualquer outra resposta que não seja a esperada), então, o professor continua fazendo iniciações até obter a resposta correta (entendendo correta como aquela resposta que ele espera que seja dada para que possa fazer a avaliação positiva).

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados.

3. A SALA DE AULA ANALISADA: COM IRA E SEM IRA

Para a realização da pesquisa fizemos a geração de dados em uma escola de idiomas, privada, em uma aula de ensino particular de língua espanhola, na qual havia 1 aluno e 1 professora. Primeiramente, foi feito o contato com a equipe da escola, ou seja, conversamos com a diretora, que prontamente nos deu o total apoio para a gravação e a pesquisa de campo, assim também como a professora das aulas de língua espanhola. No entanto, ela nos advertiu que seria somente um aluno, já que são aulas particulares. No dia 13 de Julho de 2018, voltamos à escola e gravamos 2h/aulas, no período da tarde. Ao longo da gravação, houve vários momentos em que surgiram ocorrências de sequências IRA, formando um total de 38 ocorrências de sequências IRA. A aula era dividida em dois momentos, tendo um intervalo. No primeiro momento da aula, houve mais ocorrências de IRA do que no segundo momento, no qual a aula se deu por outras formas de interação.

¹ Para Garcez não há construção conjunta de conhecimento que seja de natureza reprodutiva. Construção de conhecimento e reprodução de conhecimento são diferentes.

A escolha do primeiro excerto se deu pelo motivo de que no meio de uma sequência IRA o aluno fez uma iniciação, algo que levou a professora primeiramente responder aquela iniciação e depois avaliar a resposta. Em um primeiro momento, o nosso objetivo em analisá-lo foi tentar encontrar algo que mostrasse que a sequência IRA não era somente para reprodução, mas também para a construção de conhecimento. A escolha do segundo excerto se deu pelo fato de a interação ser mais parecida com uma conversa cotidiana, o aluno ensina a professora sobre aviões e viagens, com uma pergunta genuína da professora para o aluno.

O tema da aula foi sobre *Aeropuertos*. Primeiramente, a professora ao introduzir o tema se utilizou da sequência IRA. Como recursos didáticos ela utilizou imagens e áudios. As imagens foram para ilustrar o tema e mostrar alguns exemplos de coisas que fazem parte do léxico de aeroportos e viagens. Depois de ouvir alguns áudios sobre o assunto, houve um momento em que a professora fez um jogo de perguntas e respostas para que o aluno traduzisse as palavras em português para o espanhol. E é nesse momento que mais aparecem sequências IRA, por isso que muitas das sequências registradas foram na primeira parte da aula. No excerto a seguir, temos uma sequência IRA com uma avaliação positiva, porém com um detalhe: no meio do turno em que o aluno estava respondendo a uma iniciação, ele faz uma pergunta à professora. Vamos ao excerto.

Excerto 01: ¿Azafata? (Vídeo 01 – 0:03min10seg.- 0:03min36seg.)

1	Renata	Iniciação	Muy bien y ¿de qué hablamos hoy? ((Mexendo no controle remoto))
2			(0,8)
3			
4	Pedro	Resposta	((olhando para o livro)) () Aeropuerto
5			(0,3)
6	Renata	Avaliação	Aham
7	Renata	Iniciação	Qué te remite a estas imágenes, Pedro?
8			((Apontando com o dedo na TV))
9			(1,6)
10	Pedro	Pergunta	Viaje::s e:: no sé cómo habla aeromoça
11			(1,1)
12	Renata	Resposta	Azafata puede ser
13			(0,7)
14	Pedro	Pergunta	Aza- como?
15			(0,3)
16	Renata	Resposta	Azafata
17	Pedro	Resposta	Azafata (.) Azafata.
18	Renata	Avaliação	Aham
19			(0,7)
20	Pedro	Resposta	E::e famí- famí- familia
21			(0,4)

22	Renata	Avaliação	[aham]
23			(0,4)
24	Renata		Si
25			(0,6)
26	Renata		aqui, no? La família viajando
27	Pedro		E::e Sí

Aqui, temos um exemplo de IRA em dois momentos. No primeiro, quando Renata faz uma iniciação dando uma introdução na aula e fazendo uma pergunta a Pedro (linha 01, 02), ele responde a essa iniciação (04) e Renata avalia sua resposta positivamente (linha 06). No segundo momento, Renata faz uma pergunta ao aluno: *Qué te remite a estas imágenes, Pedro?* (linha 07) Ao mesmo tempo em que ele responde a pergunta, ele também faz uma pergunta para professora, ao se questionar sobre a tradução em espanhol da palavra “aeromoça” (linha 12). Renata toma o turno respondendo a iniciação feita por Pedro “*Azafata, puede ser*” (linha 008), que novamente faz uma pergunta “*Aza... Como?*” (linha 14). Assim, ela responde mais uma vez a pergunta, tomando o turno novamente (linha 16) e só depois o avaliando positivamente (linha 018). A sequência IRA é permeada por uma pergunta feita pelo aluno para a professora (linhas de 10 até 16). A professora responde a pergunta do aluno e depois avalia positivamente a sua iniciação levando a cabo a sequência IRA. Ou seja, a iniciação feita na linha 07 é respondida nas linhas 17 e 20 e avaliadas nas linhas 18 e 22.

Podemos destacar duas questões: a revisão de conteúdos por meio das sequências IRA e a pergunta feita pelo aluno. Em relação à revisão, mesmo se o aluno não houvesse estudado sobre voos, aeroportos e aviões em língua espanhola, ao ver aquelas imagens seu conhecimento prévio, o permitiu associá-las com algumas coisas. Assim, a aplicação da sequência IRA permitiu a professora introduzir um novo tema e retomar vocabulário já conhecido. Em relação à segunda questão, quando o aluno faz uma pergunta genuína durante a sequência IRA, obriga o professor a primeiro responder para depois esperar uma resposta e avaliá-lo. Isso poderia fazer uma quebra na sequência e levar o aluno e o professor a uma discussão, mas nesse caso, há somente a tentativa de responder corretamente a pergunta feita anteriormente pela professora. Por isso, a hierarquia em que o professor é o detentor do conhecimento se mantém. Se o aluno faz a pergunta para a professora, ele demonstra que o professor é aquele que sabe.

O dado analisado é interessante pelo fato de o aluno fazer uma pergunta genuína para a

professora, mostrando um pouco de protagonismo e interesse na aula. Mas não há demonstração de que o aluno é o protagonista pleno de sua aprendizagem, pois a pergunta do aluno somente foi feita para que ele respondesse a iniciação da professora e fosse avaliado positivamente por ela. No entanto, cabe ressaltar que havia somente um aluno na classe, então não teria como ter uma discussão entre os alunos.

O segundo excerto que apresentaremos aconteceu na segunda parte da aula, na qual a professora já havia feito a introdução do tema. Percebemos que a professora ainda está seguindo com o mesmo conteúdo, porém não encontramos ocorrências de sequência IRA, porque a professora faz perguntas sobre um assunto de resposta pessoal e não faz avaliação. Em um primeiro momento pareceu-nos que era uma conversa informal, porém eles ainda estão falando sobre a aula. Ou seja, a interação se parece com uma conversa cotidiana, mas ainda é uma interação de sala de aula. Assim, ainda é o professor que detém o conhecimento. A conversa cotidiana é diferente da conversa institucional e consequentemente também é diferente de uma interação na qual há ocorrências de sequência IRA, como vemos a seguir:

Quadro 02: Pedido de informação em conversa cotidiana *versus* sequência IRA

Conversa Cotidiana:	Sequência Canônica de sala de aula
Marta: Que horas são?	Marta: Que horas são? ← Iniciação
Lucas: Duas e meia	Lucas: Duas e meia ← Resposta
Marta: Obrigada	Marta: Muito bem ← Avaliação

Fonte: Adaptado de Garcez (2012, p. 93)

No quadro 02 acima, podemos ver a diferença da conversa cotidiana de uma sequência IRA, pois em uma interação de sala de aula, na qual o professor se utiliza da sequência IRA, temos uma avaliação do professor para o aluno. Isso não acontece na conversa cotidiana, pois como mostra o exemplo, Marta não avalia Lucas, mas o agradece. Sendo assim, podemos concordar com Garcez (2012), quando ele afirma que há como não utilizar a sequência IRA em uma aula, mas é necessário que haja um engajamento dos participantes, ou seja, professor e alunos, para que isso aconteça.

Quando um professor admite que não sabe algo, o aluno pode ensinar a professora, desconstruindo o conceito de que o professor deve ser quem sabe tudo na sala de aula. A seguir apresentaremos o excerto 02, em que Pedro ensina Renata sobre o que é necessário para se viajar:

Excerto 02: *Passaporte* (Vídeo 02- 00:13min.28seg.- 00:16min.23seg.)

- 1 Renata: Qué es necesario para poder viajar en el
- 2 Avión ¿tú sabes?
- 3 Pedro: Dinero ((risos))
- 4 Renata: Dinero ((risos))
- 5 Pedro: ((Risos)) Passaporte
- 6 Renata: Depende si vas a América Latina no es necesario
- 7 Pedro: () Pero es bueno tener tener pasaporte
- 8 para viajar en la América de Latina porque si
- 9 tú pasa por la () de todos los países y:
- 10 tiene el carimbo
- 11 Renata: ((aham))
- 12 Pedro: Es más fácil tú viajar a otros países en la
- 13 Euro:pa
- 14 y otras cosas () es más fácil el proceso,
- 15 ¿no?
- 16 Renata: (Hmmm)
- 17 Pedro: Aún más que: cambió el proceso de: de
- 18 viaje en la Europa
- 19 Renata: Sí ()
- 20 Pedro: Estás un poquito más complicado (())
- 21 no es complicado pero
- 22 Renata: ¿Necesita visa ahora?
- 23 Pedro: Sí, yo creo que sí. Es () el proceso
- 24 necesitas pedir un () yo creo que é una
- 25 orden de viaje >o algo así<
- 26 Renata: ((Acena com a cabeça))
- 27 Pedro: Tu entras com um processo *online*
- 28 Renata: (Aham)
- 29 Pedro: di é: diciendo
- 30 Renata: Diciendo
- 31 Pedro: Diciendo que vas a viajar y: <para> adelantar
- 32 el proceso (1,3)
- 33 Renata: (ade:)
- 34 Pedro: adelantar el proceso y:
- 35 Renata: ¿Pero tienes que pedir permiso al país que
- 36 vas?
- 37 Pedro: Yo creo que sí ((mexendo com a cabeça)) No
- 38 no sé bien como si hace si el () con
- 39 dinero Yo sé que es pela internet.
- 40 Renata: (Aham)
- 41 Pedro: Que pides el permiso después y se tú tienes
- 42 varios carimbos de viaje.
- 43 Renata: ((Mexe com a cabeça em sinal de entender))
- 44 Pedro: Facilita para tu viajar a la Europa o
- 45 Estados Unidos estos países
- 46 Renata: [Aham]
- 47 Pedro: Y de que tiene lá aquele pasaporte >rojo< no

48 sé cómo é
49 Renata: Rojo
50 Pedro: Yo creo que es que más más complicado no sé
51 ((sinal de negatividade com a cabeça))
52 Renata: []
53 Pedro: []
54 Renata: Y no entiendo mucho desas cosas porque
55 apenas empecé a (()) É sí, é complicado y
56 Brasil está así é: pide visa a los países
57 que nosotros tenemos que tener visa para
58 entrar y a otros no. Por ejemplo, en Brasil-
59 de para que vengan de Estados Unidos a
60 Brasil creo que ya están necesitando visto
61 porque nosotros tenemos que ((apontando com
62 para frente))
63 Pedro: Sí
64 Renata: Y de México a Brasil e vice e versa ya no.
65 No necesita visa.
66 Pedro: Yo creo que en la América Latina y la
67 América Central no necesita de esa cosa.
68 Renata: Aham
69 Pedro: Mas em países de Europa y de América de
70 Norte yo creo que si
71 (0,8)

No excerto 02, não há sequências IRA e nem tampouco tem alguma avaliação. A interação começa com uma pergunta de Renata *Qué es necesario para viajar?* (linhas 1 e 2), Pedro toma o turno e responde *dinero* (linha 3), no entanto, ele responde novamente: *passaporte* (linha 5), o que leva Renata tomar o turno (linha 6) e responder que não é necessário passaporte se ele for viajar na América Latina. Pedro toma novamente o turno e, então, a partir da sua resposta (linhas de 7 a 10), ele ensina Renata sobre passaportes e vistos em uma viagem.

Temos uma interação muito parecida com uma conversa cotidiana. Somente em dois momentos que podemos perceber que é uma interação de sala de aula: 1. Pedro está falando que para adiantar o processo do visto, a pessoa pode entrar online dizendo que quer o visto, mas ele fala *dijendo* (linha 29) e Renata o corrige falando *diciendo* (linha 30). 2. Pedro continua a falar do visto online para adiantar o processo (linhas 31 e 32), mas ele fala *adiantar* e logo em seguida ela pronuncia as primeiras letras da tradução correta *ade* (linha 33) e Pedro se autocorrige pronunciando: *adelantar* (linha 34). Somente nestes momentos é que percebemos que esta interação se trata de uma sala de aula, pois em uma conversa cotidiana, não há correções.

E mesmo tratando de uma fala-em-interação de sala de aula, há algo que até então não

havia ocorrido: Renata faz uma pergunta para Pedro: *¿Pero tienes que pedir permiso al país que vas?* (linhas de 54 a 62). Ela realmente não sabe se é necessário pedir permissão ou um visto para viajar a um outro país, ou seja, ela faz uma pergunta genuína. Uma pergunta que ela realmente queria saber a resposta, diferente das outras que ela já sabia a resposta. Esse é uma questão interessante, pois se trata de uma pergunta sem o caráter avaliativo e leva Pedro a tomar o turno várias vezes, demonstrando que não era Renata que estava conduzindo a interação. Cabe ressaltar que quando Renata toma o turno dizendo *aham* ou acenando afirmativamente com a cabeça (linhas de 40 a 68), ela não está avaliando, mas entendendo o que seu aluno disse. Isso fica claro no contexto da interação, na entonação de sua voz e nas suas expressões faciais e no fato dela demonstrar não saber sobre o tema.

A forma que é conduzida a interação do excerto 02 é bem distinta das outras interações da primeira parte da aula formada por sequências IRA para introduzir o tema da aula. Nesta segunda parte da aula, há vários indícios de que é possível desenvolver uma aula sem utilizar a sequência IRA. E nesse excerto 02 temos um caso em que é o aluno quem ensina a professora, não há evidências de hierarquia ou perguntas teste, mas é possível perceber que há um aprendizado da professora com o aluno, já que é ele quem ensina a professora. Isso somente foi possível porque Pedro se auto selecionou e tomou o turno, ou seja, ele foi atuante em sua aprendizagem e não só receptor. Vejamos o que diz Lopes (2015):

Os alunos da modernidade tardia não são indivíduos inacabados que precisam “receber” o “saber”, mas, ao contrário, eles querem dar suas opiniões e são capazes de participar, agir socialmente, e com os quais se tem muito que aprender. (LOPES, 2015, p.30).

Assim, os alunos a que Lopes (2015) está se referindo, são capazes de atuar em seu processo de sua aprendizagem. Na verdade, é importante que eles sejam atuantes, pois é necessário que tenha uma participação ativa para que haja uma aprendizagem de fato. No entanto, é preciso essa conscientização por parte do professor, pois sempre se ouvia falar que a escola forma o aluno para ser um cidadão crítico, então o professor deve incentivar essa criticidade já na escola.

A participação é um dos principais pontos quando abordamos acerca da construção conjunta de conhecimento (LOPES, 2015), mas para que ocorra uma participação é necessário que o professor a possibilite. Em uma sala de aula, o professor além de ser um guia, ele também é o elo entre seus alunos e a construção de conhecimento, pois se constrói algo quando as pessoas

envolvidas tem uma participação ativa em uma ação, ou seja, somente há construção conjunta de conhecimento se as duas partes (aluno e professor) estiverem atuando juntos. Os participantes não precisam ter a mesma posição hierárquica o tempo inteiro: professor detentor e aluno que só responde. Os participantes podem compartilhar o trabalho de ser conhecedor, ou seja, o aluno pode ser aquele que ensina.

Assim, podemos observar que a sequência IRA não pode ser considerada uma construção, mas sim reprodução. No entanto, podemos nos questionar: o que fazer se tal sequência é canônica e está em todas as salas de aula? Acreditamos que há como adequá-la a certos momentos em que seja propício utilizá-la, como por exemplo, para introduzir a aula e fazer retomada de conteúdos. Porém, não há como afirmar que se está construindo conhecimentos ao utilizar a sequência para introduzir conteúdos, por exemplo, já que a principal característica da construção é a participação atuante de todos os participantes da interação e na sequência IRA o aluno sempre vai estar como reprodutor de informações, aquele que responde e é avaliado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a sequência IRA é canônica e existe em muitas salas de aulas de todos os níveis de ensino. Assim, nos parecia um pouco controverso afirmar com total certeza o fracasso do ensino quando realizado por meio de sequências IRA. Se ela é tão ruim assim, por que ainda está em uso em nossas salas de aula? Com essa pergunta, iniciamos a pesquisa, fomos até uma sala de aula para gravar nossos próprios dados, analisá-lo e tentar responder a essa pergunta. E agora, voltando a ela, percebemos que a sequência IRA serve com eficácia para testar, avaliar e introduzir um tema, mas não está a serviço da construção de conhecimento. A sequência IRA hierarquiza e destaca o controle social.

Quando não há ocorrências de sequências IRA é possível perceber a construção conjunta de conhecimentos, pois através dos dados, percebemos que construção somente se faz quando se há uma participação ativa do aluno nas interações de sala de aula e chegamos a essa conclusão quando nos deparamos com o dado do excerto 02, em que a professora Renata faz uma pergunta genuína ao aluno, pois ela realmente não sabe a resposta e Pedro compartilha o trabalho de ensinar sobre vistos, passaportes e viagens. Ou seja, não foi uma interação onde houve sequência IRA, mas uma

interação da qual o aluno ensina a professora. Por este motivo, compreendemos que a sequência IRA está a serviço da reprodução de conhecimento, mas que é impossível afirmar que é necessário evitá-la, pois a sequência pode ser viável em alguns momentos, como para a retomada de conteúdos e/ou, como aparece nos dados desse artigo, para a introdução de um novo conteúdo.

Assim, ao realizar essa pesquisa, percebemos que ela contribui para as reflexões sobre construção de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. De tal modo, concluímos, reafirmando que a sequência IRA: 1. é Canônica; 2. está a serviço da reprodução do conhecimento ou da construção de conhecimento de natureza reprodutiva, isto é, a palavra que denomina a sequência é REPRODUÇÃO; 3. é viável para retomada e revisão de conteúdos, bem como introdução de temas; 4. é eficaz para testar e avaliar; 5. reforça a hierarquia entre professor e aluno. Também, podemos afirmar que: 6. é possível desenvolver uma aula em que não há ocorrências de sequência IRA; 7. a construção conjunta de conhecimentos está relacionada com participação, sem reforçar o controle social do professor e compostas também por perguntas genuínas. Enfim, não há como extinguir a sequência IRA das salas de aula, mas há como realocá-la e adaptá-la conforme as situações ocorridas em uma sala de aula para que ela ocupe o lugar de revisão e introdução de conteúdos, assim, é possível dar lugar para outras formas de interação na sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

CAZDEN, C. B. **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre.** 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo (Unisinos), v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

_____. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: GUEDES, P. C. (Org.) **Educação linguística e cidadania.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

_____. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise**



da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 17-38.

KANITZ, A. **Rediscutindo correção e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na fala-em-interação de sala de aula.** 2010. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

LOPES, M.F.R. **A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola.** 2015. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

Anexo Convenções de transcrição Jefferson

Aspectos de produção da fala		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
<u>Fala</u>	(sublinha)	ênfase em som
Fala	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
[]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocal
Inspirações/expirações/risos		
.hh	(série de h precedida de ponto)	inspiração audível
Hh	(série de h)	expiração ou riso
Lapsos de tempo		
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silência de menos de 2 décimos de segundo

Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas.

O Discurso Pedagógico: Representações docentes acerca da avaliação realizada pelos discentes

Dener Gabriel Ferrari (UTFPR)¹

Márcia Andrea dos Santos (UTFPR)²

Resumo

Baseando-se nos conceitos de Discurso Pedagógico (ORLANDI, 2011; 2017) e nos mecanismos de Paráfrase e Polissemia (ORLANDI, 1998) da Análise de Discurso (ORLANDI, 2013), buscamos analisar atos discursivos produzidos por professores de uma universidade pública, localizada no estado do Paraná. Os dados foram coletados, transcritos, sistematizados e analisados pelos próprios pesquisadores. O conteúdo das falas dos docentes é a percepção do sistema de avaliação utilizado pelos alunos no final de cada semestre para avaliar os professores. O objetivo das análises é saber como se dão os processos parafrásticos e polissêmicos do Discurso Pedagógico nas falas de professores dentro dessa universidade. Os resultados dialogam com constatações já percebidas em trabalhos anteriores (FERRARI, 2018; FERRARI; SANTOS, 2017; 2018) e apontam para uma permanência da paráfrase no discurso de professores de bacharelado, enquanto que nas falas de professores de licenciatura a polissemia se faz mais presente.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Discurso Pedagógico; Representação.

Abstract

Based on the concepts of Pedagogical Discourse (ORLANDI, 2011, 2017) and on Paraphrase and Polysemy mechanisms (ORLANDI, 1998) of Discourse Analysis (ORLANDI, 2013), we analyze discursive acts produced by professors of a public university, located in the state of Paraná. The data were collected, transcribed, systematized and analyzed by the researchers. The content of the professors' statements is the perception of the evaluation system used by the students at the end of each semester to evaluate the professors. The purpose of the analysis is to know how the Pedagogical Discourse paraphrase and polysemy processes occur in professors' speeches of this university. The results are in agreement with previous findings (FERRARI, 2018; FERRARI; SANTOS, 2017; 2018) and show a permanence of the paraphrase in the discourse of baccalaureate (BA) professors, while in licentiate (BEd) professors' speeches polysemy becomes more present.

Keywords: Discourse Analysis; Pedagogical Discourse; Representation.

¹Graduando em Letras – Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) ferraridenegabriel@gmail.com;

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do curso de Licenciatura Letras e do Mestrado em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) marsan@utfpr.edu.br.

O projeto³ de pesquisa *Representações discentes sobre a prática pedagógica em contexto universitário* possui como objetivo compreender como ocorrem as relações entre alunos e professores de uma universidade pública localizada no estado Paraná. Para tanto, entrevistamos alunos e professores dessa universidade com o objetivo de entender como se dão as representações de ambos os grupos sobre a ferramenta institucional de avaliação docente, bem como sobre outros aspectos que consideramos importantes no processo Ensino-Aprendizagem, tais como, Didática, avaliação, pró-atividade, entre outros.

Assim sendo, este texto em específico tem por objetivo analisar as falas de professores da instituição com base nas categorias de Paráfrase e Polissemia, tais quais propostas pela Análise de Discurso (ORLANDI, 1998; 2013) e confrontar essas representações com o conceito de Discurso Pedagógico (DP) desenvolvido por Orlandi (2011; 2017).

Para que possamos atingir o objetivo acima citado, optamos por dividir o texto em três seções. Na primeira explicamos os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho; na segunda discorremos acerca das concepções de Discurso Pedagógico e também de Paráfrase e Polissemia, conceitos essenciais que são utilizados na terceira seção, a análise de trechos das entrevistas realizadas com professores.

Os resultados obtidos ao final deste artigo dialogam diretamente com constatações já percebidas ao longo do projeto de pesquisa (FERRARI, 2018; FERRARI; SANTOS, 2017; 2018) e apontam para uma permanência do DP na fala de professores de cursos de bacharelado. Enquanto isso, na fala de professores de Licenciatura a polissemia se faz mais presente, embora ainda seja possível visualizar alguns traços de paráfrase. Afinal, como pontua Orlandi (2011), a polissemia nos discursos autoritários é sempre contida.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, ou seja, não possui como objetivo a quantificação, mas sim o apontamento de características comuns aos sujeitos-alvo da pesquisa, e utiliza-se como método de análise de dados a Análise de Discurso, como descrita por Orlandi (2013), utilizando-se,

³ Este artigo é diretamente vinculado ao projeto de pesquisa *Representações discentes sobre a prática pedagógica em contexto universitário* desenvolvido no âmbito do Grupo de estudos e Pesquisas sobre a Linguagem (GEPEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná *campus* Pato Branco.

especialmente, das categorias de paráfrase e polissemia (ORLANDI, 1998).

Os dados analisados na sequência são entrevistas realizadas com dois professores de uma universidade pública do estado do Paraná acerca da avaliação docente realizada por seus alunos, à qual são submetidos ao final de cada semestre. No total, foram realizadas 05 entrevistas com professores dos mais diversos cursos dessa universidade, porém, neste texto, devido à pequena extensão, realizamos apenas análises referentes a duas dessas falas.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e junho de 2017 e possuíam um caráter semiestruturado, pois no decorrer do processo os professores, além de responderem o roteiro de questões criado pelos próprios pesquisadores, liam e teciam comentários sobre as avaliações realizadas pelos seus alunos no sistema institucional de avaliação. Os docentes também poderiam comentar sobre o que sentiam ao ler tais avaliações ou ainda sobre outros aspectos que considerassem importantes.

Após as entrevistas (aproximadamente 16 minutos com P1 e 36 minutos com P2), os dados foram transcritos obedecendo às normas do Projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC-RJ). Na sequência, os dados foram sistematizados e pequenas partes deles foram analisadas previamente em alguns trabalhos (FERRARI, 2018; FERRARI; SANTOS, 2017), trabalhos esses que já foram inclusive premiados no âmbito da Iniciação Científica da UTFPR.

Por fim, vale mencionar que P1 é um professor de um curso de licenciatura, também formado em um curso de licenciatura e com doutorado na área de formação de professores. Enquanto isso, P2 é um professor de um curso de bacharelado⁴, sem formação específica para ser professor, atuando com a educação e o papel do professor através da prática no ensino superior e também através de algumas formações continuadas ofertadas pela instituição de ensino na qual está inserido.

3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DISCURSO PEDAGÓGICO⁵

Segundo Orlandi (2011), os discursos podem ser classificados em três tipos, de acordo com a posição ocupada entre os falantes e pelo referente. São os três tipos, na visão da autora: o discurso

⁴ P2 é formado em um curso de bacharelado, com mestrado na área técnica do curso onde atua.

⁵ Este artigo faz parte de um projeto mais amplo. Dessa forma, optamos por manter a mesma fundamentação teórica utilizada em Ferrari e Santos (2018) com apenas algumas modificações. Essa escolha se deu pelo fato de que futuramente pretendemos confrontar as representações docentes e as discentes.

lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário⁶. Os discursos autoritários, de acordo com Orlandi (2011), são caracterizados essencialmente pela monossemia e pela ausência de referente.

Assim, no DP, como em todos os discursos autoritários, não é possível visualizar um diálogo entre dois interlocutores (o professor e o aluno, no caso específico), mas sim a existência de um agente exclusivo, o professor neste caso, que detém a fala, enquanto o outro interlocutor, no caso o aluno, desempenha o papel passivo de escutar e de obedecer às ordens dadas pelo professor.

Ademais, é possível perceber que o referente (o ato de conhecer, neste caso específico) é ausente. Essa ausência, de acordo com Orlandi (2011), se dá através da transformação dos fatos concretos em conceitos e da consequente subdivisão desses conceitos em áreas do saber. Através desse processo, perde-se a noção do total, noção essa que é recuperada dentro do ambiente escolar, ou mesmo da universidade.

Esse ambiente, a escola, ou, no caso específico desta pesquisa, a universidade, é, para Orlandi (2011), responsável pela legitimação do DP como um discurso autoritário. Althusser (1985), por sua vez, percebe a escola como o principal Aparelho Ideológico do Estado⁷, desempenhando papel fundamental na reprodução das condições de produção. Isso ocorre pelo fato de que “[...] a Escola ensina também as ‘regras’ dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar [...]” (ALTHUSSER, 1985, p. 21).

Ou seja, o sistema escolar, na visão do autor, é, juntamente com a família, o principal responsável por inculcar a ideologia⁸. Essa inculcação ocorre de maneira lenta durante o período em que o aluno permanece no ambiente escolar e é realizada pelo professor, que na grande maioria das vezes não se dá conta do processo que está ocorrendo.

Vale lembrar, no entanto, que as condições autoritárias desse discurso são mascaradas e podem ser, em partes, explicada por aquilo que Chauí (2016) chama de “regra da competência”. Ou seja, o professor detém o poder dentro da sala de aula pelo fato que ele estudou e, desta maneira, sabe o que está falando, enquanto o aluno não pode falar, pois ele ainda não sabe e é justamente por esta razão que está na instituição escolar.

⁶ Dadas as regras de produção deste trabalho, optamos por apresentar apenas as características do discurso autoritário.

⁷ Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), de acordo com Althusser (1985), são instituições distintas e especializadas responsáveis por repassar a ideologia da classe dominante às demais classes, fazendo com que os sujeitos dissonantes adequem-se a ela.

⁸ Ideologia é aqui entendida como um *corpus* de representações que estabelecem um modo pré-determinado de agir e pensar, consonante com as considerações de Chauí (1980; 2016).

Nesse sentido, é interessante pensar que:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc. (LIBÂNEO, 2012, p. 19-20).

Sendo assim, nem toda a forma de educação pressupõe como professor ideal aquele que sabe e ensina e como aluno ideal aquele que não sabe e está na escola para aprender. É buscando classificar as configurações sócio-políticas da educação que o autor divide as tendências pedagógicas em duas grandes vertentes: a liberal e a progressista.

A pedagogia liberal abarca a tendência tradicional, a renovada progressista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. Essas tendências possuem em comum o fato de preparar o aluno para viver nessa sociedade, por isso ensina-se a cultura geral e também as regras de convivência, ocultando, assim, a realidade das diferenças de classes (LIBÂNEO, 2012).

A pedagogia progressista, por sua vez, comporta a tendência libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Essas tendências, de uma maneira geral, buscam compreender criticamente as condições sociais que sustentam a educação e são frequente instrumento de luta de professores e das instituições sociais (LIBÂNEO, 2012).

Por fim, resta ainda mencionar os conceitos de paráfrase e polissemia. Estes dois processos, de acordo com Orlandi (1998), são constitutivos da linguagem e estão relacionados de maneira contraditória. De um lado está a paráfrase, a repetição, e de outro a polissemia, o novo, a possibilidade de rompimento. Em um mesmo ato discursivo, o sujeito se vale dos dois processos, pois se insere na repetição histórica, ao mesmo tempo em que promove deslizamentos de significação que são apenas seus.

Porém, se ambos os processos são constitutivos da linguagem, vale lembrar que nos discursos autoritários a polissemia é contida (ORLANDI, 2011), ou seja, a possibilidade de rompimento, do novo, é muito pequena e por vezes restrita. No caso específico do DP, a possibilidade de rompimento, como bem coloca Orlandi (2011), se dá através da crítica.

Por esse motivo, nas representações analisadas na sequência, será considerado que ocorre a reprodução (paráfrase) do DP sempre que for possível observar que a representação está embasada em alguma tendência pedagógica liberal e será considerado que há rompimento (polissemia) com o DP sempre que for possível observar o embasamento das representações nas tendências

4. ANÁLISE DE DADOS

A seguir reproduzimos a primeira pergunta realizada aos professores e suas respectivas respostas⁹:

ENTREVISTA COM P1 (Professor de Licenciatura):

Pesquisador 02: [...] eu gostaria que você nos falasse um pouco sobre a avaliação do docente pelo discente, você considera uma ferramenta positiva na sua prática pedagógica?

P1: **Pra minha prática pedagógica eu acredito que é positiva** [pausa] [...] então assim às vezes a gente não é tão neutro como gostaria de ser mas pensando nesse aspecto né então eu essa minha fala tem uma razão de ser porque eu já estive numa comissão que falava sobre discutia as questões de avaliação né desta avaliação docente pelo discente e [alongamento] havia muitas críticas há muitas críticas no instrumento **e eu acredito que que o instrumento ainda pode ser melhorado no entanto é um parâmetro é um parâmetro não resta dúvida** algumas coisas eu acho que são importantes ser consideradas sendo um instrumento perfeito ou com algumas falhas é é um parâmetro que eu acho importante como professores a gente principalmente como professor de licenciatura é [alongamento] a gente seguir então né pra minha prática pedagógica **eu acho sempre importante dar uma olhada ver o que eles estão falando** né [...] (Autoria própria, 2017, GRIFO NOSSO).

ENTREVISTA COM P2 (Professor de Bacharelado)

Pesquisador 02: [...] então hoje nessa pesquisa eu tenho aqui umas perguntinhas né você considera a avaliação do docente pelo discente uma ferramenta eficaz para a sua prática docente?

P2: **Não não porque** [alongamento] **atualmente ela é feita como forma de vingança do aluno [...] os alunos tendem a utilizar essa ferramenta como vingança como depreciação ou pra humilhar o professor** né usando até linguagens de baixo calão com o professor que muitas vezes já foi até [alongamento] [pausa] **ferramenta de xenofobia** que aconteceu comigo uma vez usou a ferramenta da instituição pra fazer a [alongamento] **xenofobia** né acusando que [nome da instituição] tava perdendo a qualidade trazendo professor nordestino pra cá [pausa] e de lá pra cá eu noto que melhorou um pouco **mas as críticas elas ainda não representam uma crítica construtiva para o professor** mas uma apenas uma crítica pejorativa e muitas vezes de cunho pessoal. (Autoria própria, 2017, GRIFO NOSSO).

Já de início é possível notar uma grande diferença entre os dois professores. Enquanto P1 diz que embora o instrumento de avaliação não seja perfeito ele constitui-se como um parâmetro que deve ser observado pelo professor para a melhora de sua prática docente, P2 apenas vê o instrumento como uma maneira que o aluno pode se utilizar para realizar uma vingança. Nas próprias palavras, P1 acha importante “dar uma olhada no que eles [os alunos] estão falando” enquanto P2 não percebe críticas positivas, mas apenas “uma crítica pejorativa e muitas vezes de

⁹ Como pode ser facilmente percebido, as entrevistas possuem um caráter oral, uma vez que foram realizadas nessa modalidade, caráter que procuramos não interferir. A metodologia proposta pelo NURC-RJ foi substituída, pois alguns possíveis leitores podem não conhecer as regras do projeto. Em seu lugar, preferimos caracterizar os aspectos próprios da modalidade oral através das observações que se encontram dentro dos colchetes.

Nesse sentido é talvez importante colocar alguns resultados que já encontramos neste projeto de pesquisa. Percebemos, em outras análises, que alunos de licenciatura geralmente costumam a ter representações em que a polissemia em relação ao DP faz-se mais presente, enquanto em alunos de bacharelado é mais comum vermos a paráfrase em relação ao DP ser mais forte (FERRARI; SANTOS, 2018).

Assim sendo, é bastante provável inferir que, se as representações desses alunos são mais parafrásticas (em sua maioria, alunos de bacharelado), a utilização do sistema pelo aluno se dará de maneira a fazer com que o aluno venha a culpar o professor por qualquer falha que ocorreu no processo de Ensino-Aprendizagem. O que geralmente não vem a ocorrer em alunos com representações polissêmicas (geralmente, alunos de licenciatura)¹⁰.

Ademais, vale ressaltar que P2 utiliza a palavra “vingança”. A atitude de vingança pressupõe que anteriormente tenha acontecido algum problema que foi causado por quem agora é a vítima da vingança. Ou seja, pressupõe-se que anteriormente o professor (P2) tenha causado algum problema na vida desse aluno (o silenciamento do aluno, por exemplo), que, agora, no final do semestre, utiliza-se do instrumento de avaliação da instituição para se vingar do docente, utilizando, para isso da “xenofobia” com o objetivo de humilhar e depreciar.

Veja, a seguir, a continuação das entrevistas e as respectivas análises realizadas a partir das falas dos professores:

ENTREVISTA COM P1 (Professor de Licenciatura)

Pesquisador 02: Você gostaria de [alongamento] não tem nenhum momento que você se sentiu é [alongamento] sentiu algum sentimento negativo em relação a ser avaliada neste instrumento

P2: [...] como eu te disse por enquanto eu **não tive nenhum momento negativo** todas as minhas avaliações eu [...] assim há algum tempo atrás é logo no início quando eu entrei é [alongamento] eu [...] acho que tive [...] na parte dos comentários no sentido de que [alongamento] **eu privilegiava algum grupo e não outro e aquilo me fez [...] repensar** né porque isso pode acontecer nós somos humanos e [alongamento] pode ser até que eu tenha feito [...] eu lembro de ter alguma coisa assim que me chamou atenção é no sentido assim de poxa será que eu estou realmente privilegiando um uma parte da turma e não a outra né **me fez pensar** [...] ou será que esse comentário vem de um aluno que talvez tenha tido isso **me fez refletir um pouquinho mas nada [...] que tenha me feito mal** não não me fez mal **ME FEZ BEM** me fez repensar aquilo então eu levo de uma maneira muito tranquila (Autoria própria, 2017, GRIFO NOSSO).

¹⁰ Note-se que esses resultados encontrados pelos pesquisadores (FERRARI; SANTOS, 2018) estão presentes também nas falas dos professores. Isto é, os próprios professores têm a percepção que os alunos de licenciatura e bacharelado utilizam o sistema avaliativo de maneiras diferentes.

ENTREVISTA COM P2 (Professor de Bacharelado)

Pesquisador 02: Isso faz com que você sinta o que em relação à avaliação?

P2: Primeiro em primeiro momento **você se sente a pior das criaturas** que todo o esforço da gente não valeu a pena **mas depois eu relevo porque acaba sabendo da sua competência** que você fez que você **não pode lidar transmitir seus conhecimentos** se o aluno não tá lá não tá querendo se ele tá lá mais empolgado com *WhatsApp* ou com [pausa] é [alongamento] ou com *Facebook* que hoje essas ferramentas são tão nas mãos dos alunos eles acham que procurar na internet vai resolver as suas [pausa] **vai aprender tudo sem o auxílio do professor** (Autoria própria, 2017, GRIFO NOSSO).

Constata-se, de uma maneira global, que as avaliações repercutem de maneira diferente nos docentes. P1 menciona que geralmente não recebe avaliações negativas e que, quando as recebeu, as viu de uma maneira positiva e, na medida do possível, procurou reformular sua prática docente. O mesmo não ocorre com P2. Para ele, essas avaliações negativas impactam, em um primeiro momento, diretamente em sua saúde mental, mas depois ele acaba por relevar essas avaliações negativas.

É importante perceber que P2 traz consigo uma concepção de educação tradicional que é revelada em sua fala. Perceba que, em sua fala, ele utiliza a expressão “transmitir seus conhecimentos”, o que podemos associar a tendência pedagógica tradicional. Ele ainda percebe que os alunos estão em contato com as mídias sociais durante o período de aula, e isto o incomoda, pois ele deixa de ser o centro da aula; o docente ainda menciona que a aprendizagem não é completa sem que o aluno mantenha contato com ele.

Ainda, ressalta-se que a postura de P1 com relação aos alunos é uma relação de respeito, onde o professor acha importante a opinião do aluno; onde a crítica do aluno possui um papel importante de repensar a prática docente. Essa percepção de importância do aluno no processo de Ensino-Aprendizagem pode ser associada à tendência histórico-crítica ou crítico social dos conteúdos, pois nessa tendência de ensino o papel do professor não é excluído, uma vez que sem ele o processo não seria completo, mas o papel do aluno é acentuado, sendo também percebido como sujeito no processo educativo.

Além disso, é interessante notar que essa avaliação negativa e/ou positiva tida pelos professores pode ser resultado direto de uma relação pessoal¹¹ entre alunos e professores. Sobre isso, inclusive, P1 tira um tempo de sua entrevista para falar:

¹¹ Em nenhum momento P2 fala da afetividade como um elemento importante no processo de Ensino-Aprendizagem, por esse motivo, não colocamos nenhum trecho da entrevista para compararmos com o trecho de P1. Aliás, esse elemento não estava previsto na entrevista, ele apenas foi abordado através da própria fala de P1.

ENTREVISTA COM P1 (Professor de Licenciatura)

Pesquisador 02: Achei importante que você falou da afetividade agora quando a gente já tava encerrando como é que é trabalhar essa questão da afetividade proximidade com os alunos [...]

P1: Assim [...] **eu procuro sempre manter uma relação de distância relativa** vamos dizer assim eu acho eu sou professora e eles são meus alunos nós não somos amigos como eu teria uma amizade lá fora **AQUI a gente pode se tornar amigos mas aqui dentro da instituição nós somos professor e alunos** eu acho que essa hierarquia precisa ser mantida **mas numa relação boa numa relação de afetividade** então eu procuro conquista-los no sentido de ter de eles terem segurança de virem conversar comigo **eu me preocupo com eles** o que aconteceu né por exemplo se eles me eu abro e-mail *WhatsApp* eu deixo sabe eu libero porque eles tem liberdade de conversar comigo [...] (Autoria própria, 2017, GRIFO NOSSO).

Assim, é importante também considerarmos que a relação entre P1 e seus alunos é uma relação de “relativa distância”, uma vez que dentro da instituição eles são “professora e [...] alunos”. Ou seja, temos uma relação institucional que P1 procura manter. No entanto, essa relação é afetiva, uma vez que o docente faz com que o aluno sinta-se seguro e possa colocar todos os seus problemas para que ele o auxilie a resolver. Essa relação de aproximação revela o ato do professor formador de professores (futuros colegas de profissão) ao mesmo tempo em que mostra a reprodução de uma prática pedagógica que procura manter a distância.

Outro ponto a ser abordado nesta análise é a antecipação que os docentes fazem sobre os alunos que os estão avaliando:

Entrevista com P1 (Professor de Licenciatura)

P1: **porque muitas vezes o que acontece é que o aluno é pode usar essas avaliações de maneira indevida** né **isso geralmente acontece pela minha percepção empírica** pelos anos que eu to trabalhando aqui [...] **com os alunos de primeiro e segundo ano que eles ainda não tem uma maturidade maior em relação a isso** os alunos mais das pontas né e talvez nesse sentido eu também sou privilegiada porque eu trabalho mais com **terceiro e quarto ano e também num curso de licenciatura que tem uma discussão sobre o que é avaliação** a gente discute na minha disciplina a questão da avaliação esses elementos a importância que é o feedback né a [alongamento] [pausa] importância da avaliação que seja processual né então talvez isso auxilie na minha própria avaliação é [alongamento] [pausa] **e por conta de ser um curso de licenciatura** os cursos de licenciatura a gente né eles tem tem que saber **só que terceiro e quarto ano já tem uma maturidade pra enxergar discernir das questões pessoais com as questões técnicas do conteúdo** com as questões de planejamento com proposta didáticas com inovações que o professor venha trazer eu acho que eles já percebem talvez lá no começo primeiro e segundo ano **eu tenho um pouco de de dúvida se o aluno principalmente os calouros se eles realmente têm esse discernimento** né [...] (Autoria própria, 2017, GRIFO NOSSO).

Entrevista com P2 (Professor de Bacharelado)

Pesquisador 02: e [alongamento] você considera o aluno apto a avaliar o professor porque ali tem um *hall* de perguntas já pré-estabelecidas e ele talvez esteja preparado

P2: **Os alunos que teriam condições de avaliar eles não avaliam que são aqueles alunos que são bons ou medianos que não tem problema com o professor** eles não avaliam somente os que avaliam são os que se deram mal na disciplina que tiveram baixa

frequência né então [pausa] eu tô com uma disciplina a quatro anos então já são oito semestres ministrando a mesma disciplina e nas avaliações antecedentes eles diziam a professora domina o conteúdo mas não sabe explicar a professora domina o conteúdo [alongamento] mas é grossa sempre falando que eu dominava o conteúdo mas sempre colocando umas questões pessoais e nessa ultima avaliação depois de oito anos vem dizer que eu não sei o conteúdo então que tipo de avaliação é essa? Oito anos dizendo que eu domino o conteúdo mas sou grossa que eu sou [alongamento] [pausa] intransigente que eu sou ríspida mas no momento agora vem dizer que eu não sei o conteúdo **então quem é ele pra dizer que eu não sei o conteúdo?** Simplesmente agora eu relevo olho e não [pausa] [...] Né você não sabe o que é que esses alunos pensam **geralmente eu já noto que são esses alunos que passaram nas últimas se arrastando que fazem essa avaliação [...]** (Autoria própria, 2017, GRIFO NOSSO).

Genericamente, podemos perceber que os docentes se assemelham ao perceber o aluno com conhecimentos insuficientes para realizar a avaliação institucional. P2 verifica que o aluno que o avalia é o “mau aluno”¹², ao mesmo tempo em que P1 verifica que os alunos dos períodos iniciais também não possuem o discernimento exigido para o processo avaliativo.

É possível verificar que P2 traz consigo uma representação do professor típica da educação tradicional, uma vez que ele se vê como aquele que sabe. No momento que seu saber é questionado pelo aluno o docente enuncia “agora vem dizer que eu não sei o conteúdo então quem é ele para dizer que eu não sei o conteúdo?”. Note-se que ele não admite que o aluno diga que ele não sabe o conteúdo, pois essa é a função básica do professor segundo o DP (ORLANDI, 2011), a de saber o conteúdo e passar para o aluno. E é nesse momento em que a sua função é questionada, que ele inferioriza o aluno, o tratando como aquele que não sabe.

Assim, observamos que P2 justifica sua má avaliação como resultado de alunos que não possuem capacidade para realizar tal avaliação. Nesse sentido, percebemos que há uma paráfrase na fala de P2, uma vez que o professor percebe o aluno como o sujeito restrito, o que dialoga diretamente com a concepção de aluno proposta pelo DP (ORLANDI, 2011) e também por Chauí (2016), o aluno como indivíduo que não sabe e que está no espaço escolar para aprender.

Já P1, por seu turno, percebe sua avaliação institucional como boa, pois ela é feita por sujeitos que se tornarão professores dentro de pouco tempo (alunos dos dois últimos anos de um curso de licenciatura), mas coloca em dúvida se sua avaliação continuaria boa se ela fosse realizada por alunos dos primeiros anos do curso. Dessa maneira, constatamos que há uma polissemia na fala de P1, pois vê o aluno dos últimos anos como aquele que pode discernir para realizar essa

¹² Entende-se aqui por “mau aluno” aquele aluno que não atingiu o desempenho necessário para ser aprovado, o aluno distraído com as mídias sociais, o aluno que não participa da aula, ou mesmo o aluno relapso.

avaliação, mas, ao mesmo tempo, há uma paráfrase na fala do docente, visto que ele também possui a representação do aluno dos períodos iniciais com pouca maturidade.

Por fim, concluímos que as representações dos professores são diferentes: P1 possui em suas falas mais o processo de polissemia, mas em alguns momentos notamos que há também em sua fala o processo de paráfrase; já P2 apresenta mais a paráfrase como constituinte de suas falas e não encontramos a polissemia em seus atos discursivos¹³.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E QUESTIONAMENTOS

Ao longo do projeto *Representações discentes sobre a prática docente em contexto universitário* podemos depreender que há no ensino superior uma permanência da pedagogia tradicional (FERRARI; SANTOS, 2017) e também que essa permanência do DP está bastante presente nas representações discentes, principalmente em alunos que frequentam cursos de bacharelado (FERRARI; SANTOS, 2018).

Levando em consideração apenas o presente texto, podemos constatar que há uma grande diferença entre os cursos de bacharelado e os cursos de licenciatura da instituição estudada. Entre essas diferenças, podemos destacar que há uma relação mais afetiva nos cursos de licenciatura, se comparado aos cursos de bacharelado. Essa afetividade leva o aluno de licenciatura a realizar uma avaliação de maneira mais consciente, do que o aluno de bacharelado.

Ademais, essa avaliação realizada de uma maneira consciente, como já considerado em Ferrari e Santos (2018), provavelmente é fruto de um contato com a educação de uma maneira crítica, uma vez que os alunos de licenciatura, em pouco tempo, se tornarão professores.

No caso específico das falas de professores da instituição, percebemos que P1 (Professor de Licenciatura) possui uma posição onde a polissemia é mais forte, embora também esteja presente em suas falas alguns momentos de paráfrase com o DP. Nesse sentido, observamos uma ruptura com o DP no momento em que o docente sinaliza que as críticas realizadas pelos alunos são importantes para a melhoria do Ensino-Aprendizagem e também quando ele cita a importância da afetividade no processo educativo. No entanto, percebemos que a paráfrase em seu discurso se dá no momento em que ele percebe o aluno dos períodos iniciais como imaturo para realizar a

¹³ Talvez essas representações estejam intrinsecamente relacionadas com a formação acadêmica dos dois informantes. A paráfrase reservada àqueles que não possuem uma formação acadêmica para serem professores (curso de licenciatura), P2; e a polissemia destinada àqueles que possuem o curso, P1.

P2 (Professor de Bacharelado), por sua vez, possui uma posição mais parafrástica em relação ao DP. Em sua fala, podemos perceber a paráfrase quando ele diz que as críticas dos alunos não desempenham papel de repensar a prática docente em sala de aula e também através da concepção do papel do professor como aquele que possui o conhecimento e que deve passar ao aluno. O aluno, em sua fala, é percebido como o sujeito dotado de pouco conhecimento e, por isso, visto como incapaz de desempenhar a função de avaliador.

Além dos resultados já aqui expostos, faz-se necessário, também, para a continuação do trabalho uma pequena reflexão de quais podem ser os próximos passos para o trabalho. Entre as questões em que pensamos durante o processo de escritura deste texto, destacamos as seguintes: P1 ainda continua a ser bem avaliado? E P2 continua a ser mal avaliado? Quais foram as estratégias pedagógicas utilizadas por P2 para que ele fosse bem (ou mal) avaliado nos semestres seguintes à coleta de dados? A formação continuada ofertada pela instituição de ensino tem auxiliado na melhoria dos processos de Ensino-Aprendizagem, e, conseqüentemente, resultado em uma melhor avaliação para o professor? Quais são as diferenças entre a prática pedagógica dos professores que possuem curso de Licenciatura dos que não possuem? Enfim, há inda muito trabalho pela frente neste projeto de pesquisa. Sempre há.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FERRARI, Dener Gabriel. A representação do ensinar e aprender na universidade: falas em contato. In: XXIII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UTFPR, 2018. Apucarana. **Anais eletrônicos**. 2018.

FERRARI, Dener Gabriel; SANTOS, Márcia Andrea dos. Avaliação do docente: concepções práticas e conflitos. In: XXII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UTFPR, 2017. Londrina. **Anais eletrônicos**. 2017.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



FERRARI, Dener Gabriel; SANTOS, Márcia Andrea dos. Discursos Discentes acerca da avaliação do docente: Didática e relações de Ensino-Aprendizagem. **Linha Mestra**, Campinas, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista latino-americana de estudos do discurso**, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e polissemia a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 09-19, 1998.

Eixo Temático: 2-Ensino e aprendizagem de Língua Materna/Libras: desdobramentos e perspectivas

Aquisição da linguagem: um estudo das diversas abordagens do desenvolvimento linguístico da criança

Emanuelli Nós (UNICENTRO)

Dr. Rodrigo Augusto Kovalski (UNICENTRO)

Resumo

O processo pelo qual a criança aprende sua língua materna é uma das primeiras etapas pelas quais o ser humano passa em seu crescimento, este evento é tão importante que se tornou uma das principais áreas de pesquisa da Linguística, já que é através do desenvolvimento das habilidades linguísticas que o sujeito se inclui ao meio social. As interações verbais do ser humano consistem em uma das mais significativas formas de adquirir uma identidade cultural e desenvolver seus aspectos cognitivos. Esta pesquisa, portanto, visou à realização de um estudo para identificar as principais correntes teóricas que tratam a respeito do desenvolvimento linguístico do ser humano e de forma mais precisa, das crianças em estágio pré-linguístico, buscando compreender as suas fases e modalidades. Para este levantamento de dados foram utilizados autores como Balieiro Jr. (2004), Name (2015), Preston (2010), Groll; Silva (2014), Scarpa (2004), Marote; Ferro (1994), Cezario; Martelotta (2008) e Santos (2010), estudiosos estas das áreas de Linguística, Psicolinguística e Psicologia que nos ajudaram a compreender as fases e períodos que todos os indivíduos passam no processo de aquisição da sua língua materna. E diante das perspectivas encontradas, não se objetivou enfatizar uma ou outra abordagem teórica, mas sim a apresentação e conhecimento destas concepções, para melhor compreensão do processo de aquisição da linguagem.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem; Criança; Fala;

Abstract

The process by which the child learns his / her mother tongue is one of the first stages through which human beings go through their growth, this event is so important that it has become one of the main research areas of Linguistics, since it is through the development of skills that the subject is included in the social environment. Verbal interactions of the human being consist of one of the most significant ways of acquiring a cultural identity and developing its cognitive aspects. This research, therefore, aimed at the realization of a study to identify the main theoretical currents that deal with the linguistic development of the human being and, more accurately, of children in the pre-linguistic stage, trying to understand their phases and modalities. For this data collection, authors such as Balieiro Jr. (2004), Name (2015), Preston (2010), Groll; Silva (2014), Scarpa (2004), Marote; Ferro (1994), Cezario; Martelotta (2008) and Santos (2010), who are experts in Linguistics, Psycholinguistics and Psychology who have helped us understand the phases and periods that all individuals pass through in the process of acquiring their mother tongue. And faced with the perspectives found, it was not intended to emphasize one or another theoretical approach, but rather the presentation and knowledge of these conceptions, to better understand the process of language acquisition.

Keywords: Language Acquisition; child; speak;

1. INTRODUÇÃO

O processo pelo qual a criança aprende sua língua materna é um dos primeiros feitos do ser humano. O desenvolvimento das habilidades linguísticas permite a inclusão do sujeito ao meio social, pois as interações verbais do ser humano consistem em uma das mais significativas formas de adquirir uma identidade cultural e desenvolver os aspectos cognitivos.

Compreender a aquisição da linguagem ainda é um enigma atual da natureza humana, pois não existe uma resposta categórica de como acontece esse processo que permite a todas as crianças a competência de aprender a língua materna já na primeira infância, exceto aquelas que apresentam certa dificuldade cognitiva ou física. Embora existam muitas concepções que tentam explicar de diversas maneiras o aparecimento da linguagem, nenhuma conduz de fato a um esclarecimento definitivo, ou seja, são apenas teorias desenvolvidas por estudiosos da língua ao longo do período histórico.

Desta forma, nessa pesquisa serão expostos alguns enfoques/perspectivas dos estudos da aquisição da linguagem, sob viés de diversos pesquisadores da área, não com o objetivo de privilegiar uma ou outra corrente teórica, mas sim, com o intuito de apresentar as concepções modernas que tentam decodificar o enigma da aquisição e desenvolvimento da linguagem e compreender quais são as principais etapas/processos que a criança passa no aprendizado da língua(gem).

O problema dessa pesquisa foi à realização de um estudo teórico, o qual teve por finalidade levantar as diversas abordagens e/ou correntes teóricas a respeito do desenvolvimento linguístico do ser humano, mais especificamente, da criança em estágio pré-linguístico, tentando compreender suas fases e modalidades.

Com os estudos do processo de aquisição da linguagem infantil é possível compreender que as crianças passam por níveis de desenvolvimento da linguagem e através destes conhecimentos, é presumível que pais, professores, fonoaudiólogos e outros profissionais interessados na área consigam verificar na prática em que nível deste processo a criança acompanhada está, considerando é claro que existem características individuais que variam de criança para criança, sendo um aspecto individual da linguagem.

O presente trabalho teve como objetivo geral a realização de um estudo bibliográfico, com base nos estudos oriundos da Linguística, Psicolinguística e Psicologia, acerca das

diversas teorias/abordagens do desenvolvimento linguístico da criança, no tocante, ao levantamento de dados, a fim de compreender as fases e períodos que passam o indivíduo no processo de aquisição da língua materna.

E como objetivos específicos foram elencados a realização de levantamento bibliográfico acerca do tema Aquisição da Linguagem, este voltado às áreas de Linguística, Psicolinguística e Psicologia; a descrição das principais teorias/abordagens que explicam o desenvolvimento pré-linguístico da criança e; a comparação das diversas abordagens e correntes teóricas acerca do desenvolvimento linguístico.

2. AAQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: BREVE HISTÓRICO

Há muito tempo, teorias de aquisição da linguagem vem sendo formadas para determinar como as línguas são aprendidas pelas crianças já na primeira infância, prova disso são as inúmeras investigações em busca de como ocorrem esse processo que foram registradas ao longo dos séculos. Ainda que essas buscas sejam observadas no decorrer da história, os estudos mais organizados de como esse processo realizou-se nas crianças apareceram há pouco tempo atrás.

Como a criança, de fato, adquire a linguagem ainda não é possível afirmar com toda a certeza, mas existem diversas teorias que tentam explicar esse acontecimento. Essas teorias são resultados de pesquisas das diferentes áreas do conhecimento, abrangendo metodologias e abordagens teóricas diferenciadas. A esse respeito Scarpa (2004, p. 02) assegura que:

A Aquisição da Linguagem é, pelas suas indagações, uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar. No meio do caminho entre teorias linguísticas e psicológicas, tem sido tributária das indagações advindas da Psicologia (do Comportamento, do Desenvolvimento, Cognitiva, entre outras tendências) e da Linguística.

As questões debatidas pelos estudiosos que buscam entender como são desenvolvidas as habilidades linguísticas nos seres humanos, estão em constante renovação e aprimoramento, não existindo uma teoria pronta e acabada, mas sim diversas abordagens teóricas de diferentes pesquisadores e áreas que tentam decodificar o enigma da aquisição e

desenvolvimento da linguagem, procurando compreender quais são as etapas fundamentais que as crianças passam para o aprendizado efetivo da língua.

3. AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Como a criança aprende a falar ainda é um mistério, pois em pleno século XXI ainda não é possível afirmar com toda a certeza como isso ocorre, e em tão curto prazo. Essas indagações e questionamentos acerca desse período de desenvolvimento da linguagem incentivaram o surgimento de várias teorias da aquisição, como tentativas de respostas para entender como ocorre esse processo.

Ao longo do tempo foram surgindo várias hipóteses sobre como a criança adquire uma língua tão rapidamente e sem instrução exclusiva, as perspectivas existentes para esse tema são várias e se diferem de acordo com o pesquisador, o período e a metodologia utilizada, mas todas visam a explicação da origem do conhecimento linguístico.

Nessa pesquisa, serão apresentadas algumas dessas correntes teóricas já formuladas no decorrer do tempo sobre o processo de aquisição da linguagem. Ao analisar essas propostas teóricas busca-se um entendimento maior acerca desse momento tão importante do desenvolvimento infantil, fatos que contribuíram em muito para a expansão de estudos desta área do conhecimento. Para esta análise, observamos, portanto, as seguintes teorias: Empirismo, Behaviorismo, Conexionismo, Racionalismo, Inatismo, Construtivismo, Cognitivismo Construtivista e Interacionismo Social, as quais serão apresentadas a seguir.

3.1 O EMPIRISMO

O empirismo é uma corrente teórica acerca da aquisição da linguagem que supõe como principal princípio que o conhecimento surge a partir da experiência e dos fatores externos ao indivíduo.

Nesse sentido, esta concepção afirma que os comportamentos e conhecimentos dos seres humanos são determinados pelo ambiente, não havendo, portanto, a consideração de que a aquisição do conhecimento surgiria através da realidade mental, pois para os empiristas as ideias da mente são aprendidas ou adquiridas por meio do exterior (SANTOS, 2010).

Ainda acerca do empirismo, teoria que enfatiza a importância das variáveis externas para a aquisição da linguagem, Grolla e Silva (2014, p.36) afirmam que para essa concepção:

“As crianças nasceriam sem nenhum conhecimento linguístico e, à medida que são expostas a uma língua, adquirem-na através de estratégias gerais para a aquisição de conhecimento, como analogias, associações e raciocínio indutivo”, portanto, todo conhecimento seria gerado através da experiência, não sendo valorizado os fatores internos, pois para os empiristas “A estrutura não está no indivíduo, nem é construída por ele, mas está no exterior, fora do organismo” (SANTOS, 2010, p.216).

A teoria empirista fez surgir outras concepções que também se embasaram na experiência como forma de aprendizado, entre elas está o behaviorismo e o connexionismo, as quais abordaremos a seguir.

3.1.1 O BEHAVIORISMO

É impossível falar do Behaviorismo sem citar a importância que teve B. F. Skinner (1957) para a análise do comportamento verbal, teoria a qual “previa o aprendizado de comportamentos linguístico e não-linguístico por meio de estímulos, privações e reforços para o comportamento” (SANTOS, 2010, p.217).

Essa concepção psicológica esclarece os fenômenos mentais, a partir da análise dos comportamentos que são notáveis, os quais são considerados por essa teoria como respostas a determinadas situações (MAROTE; FERRO, 1994). Dentro dessa teoria o conhecimento é adquirido através das experiências vivenciadas pelo indivíduo com o ambiente em que se encontra, desse modo que a aprendizagem se daria através de respostas aos estímulos oferecidos pelo meio (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016).

O Behaviorismo ou Teoria do Comportamento pressupõe, portanto, que a aprendizagem da língua materna acontece da mesma maneira, ou seja, através de estímulos e respostas a esses estímulos. “Skinner (1957), principal representante do behaviorismo, defendeu que a criança imitaria o adulto, e a língua seria simplesmente um comportamento verbal, *respostas* aprendidas a partir de *estímulos* e *reforço* (positivo ou negativo) recebidos” (MAIA, 2015, p. 71-72).

Para Cezario e Martelotta (2016, p.207) “nesse processo, a resposta física é substituída por uma resposta linguística, e o estímulo pode ser linguístico ou não”. Desse modo, a aquisição da linguagem estaria baseada em reforço e imitação, situações que de acordo com essa hipótese, auxiliariam o desenvolvimento da língua materna na criança.

Para Skinner (1957), o estímulo e resposta estão interligados, pois para cada resposta

deve haver um estímulo específico. Nesse sentido, o reforço abrange a exposição de um estímulo reforçador para alcançar uma resposta específica, existindo dois tipos de reforços, os quais podem ser negativos ou positivos.

Ainda para a perspectiva behaviorista a criança aprende a falar através dos fatores externos, da observação e imitação, sendo a aquisição da linguagem o resultado da experiência do uso da linguagem a sua volta. Mas esse enfoque apresenta alguns questionamentos, por exemplo, este que foi apontado por Santos (2010, p. 217):

Um dos principais problemas da proposta de Skinner no que diz respeito a linguagem é a aquisição do léxico (conforme já apontado por Chomsky, 1959). Skinner tratava os nomes próprios como “resposta sob controle” (isto é, uma pessoa, diante de um estímulo nomeava-o, podendo ser ou não reforçada), e esse controle era a referência, a denotação de algo; no entanto, ficava faltando, para a língua, o significado, a conotação. O problema na aquisição do léxico é que a proposta behaviorista acaba por obscurecer a diferença entre referência e significado (já analisada por Frege em 1892).

Existe também na teoria behaviorista outro problema a ser considerado, que é como se explica nesse enfoque o fato da criança aprender sentenças que nunca escutou antes, pois mesmo que as palavras sejam ouvidas, nem todas têm referências observáveis na situação que são ouvidas (SANTOS, 2010).

Além dessas questões já expostas, Santos (2010) expõe outros dois pontos a serem questionados em relação a essa teoria. O primeiro trata-se de como em tão curto tempo a criança se torna competente linguisticamente e a segunda questão é o fato de como alguns enunciados são produzidos por ela sem nunca terem sido ouvidos antes. Como seria possível explicar através do behaviorismo essas duas questões, já que o aprendizado para essa concepção acontece através da imitação, portanto, necessitaria de muito mais tempo para adquirir o repertório suficiente para dominar sua língua materna.

Se esta teoria acerca da aquisição da linguagem é totalmente coerente ou não, é impossível definir, assim como tantas outras que existem, está é apenas uma “teoria”, mas não se pode negar que existem vários pontos desse enfoque muito importantes para o entendimento do desenvolvimento da linguagem.

3.1.2 CONEXIONISMO

O termo “conexionismo” faz referência às ciências cognitivas que procuram explicar

as capacidades mentais dos seres humanos utilizando redes neurais artificiais. As redes neurais são amostras simplificadas do cérebro com muitas unidades e pesos que avaliam a força das ligações entre essas unidades e esses pesos, os quais modelam os resultados das sinapses que conectam um neurônio a outro (GROLLA, SILVA, 2014). Nesse sentido, qualquer área do cérebro seria responsável pelo conhecimento linguístico, pois é ordenado dinamicamente, baseado na relação do sistema com o ambiente.

Para esta concepção, o cérebro é constituído por neurônios conectados em uma rede complexa onde a aprendizagem aconteceria através de associações que são reforçadas ou diminuídas. O conhecimento linguístico para os conexionistas é distribuído em diferentes neurônios conexos entre si, efeito das modificações sucessivas na força das conexões das redes através de experiências.

Segundo Santos (2010, p. 219-220):

Um modelo conexionista dá grande importância para a quantidade de dados de entrada- frequência- e para a variabilidade dos dados de saída. A frequência do *input* é que reforça a conexão, e, como dissemos, a conexão entre os neurônios é alterada pelos dados de entrada. Dessa forma, dá-se grande importância à frequência. A aprendizagem se dá pela modelagem estatística de inferências”.

Para Santos (2010, p. 219) “tanto para o associacionismo quanto para o conexionismo, o aprendizado é *ad hoc*, nas relações entre dados de entrada (*input*) e saída (*output*), mas admitem analogias e generalizações”. Nesse sentido, o cérebro humano processa informações através das redes neurais e a aprendizagem se dá através de associações que são realizadas por meio de estímulos recebidos. Quanto às generalizações que são trazidas nesse paradigma, Grolla e Silva (2014, p. 32) alegam que: “Depois da aprendizagem, a rede pode generalizar para novos estímulos. Nesses modelos, nem os nós nem as ligações correspondem a categorias linguísticas ou regras”.

A construção dos padrões associativos é construída por unidades em uma rede que na maioria das vezes são de dois tipos: a de entrada, que é responsável por receber a informação transmitida e a de saída, onde são localizados os resultados de processamento (GROLLA, SILVA, 2014). Dessa forma, o conhecimento é resultado da exposição do indivíduo ao meio, pois é a partir dessa interação que as informações recebidas permitem ativar redes neurais e possibilitam a criação de novas redes. Como afirma Santos (2010, p.219): “as propostas conexionistas buscam a interação entre o organismo e o ambiente, assumindo a existência de

um algoritmo de aprendizagem”.

O Conexionismo em relação às outras teorias é uma abordagem relativamente nova, que determina um novo conceito para o aprendizado da língua ao introduzir princípios de processamento de informações pelo cérebro, consideração significativa a qual não havia sido postulada anteriormente.

3.2 O RACIONALISMO

O Racionalismo é fundamentado na proposição de que nos seres humanos há uma disposição inata de desenvolver a linguagem, deste modo, apenas os estudos da mente humana seriam capazes de compreender como os indivíduos adquirem a linguagem. Nesse sentido, os racionalistas contrapõem as concepções anteriores, ponderando o indivíduo como parte importante desse processo, ao contrário de muitos estudiosos da língua que consideravam apenas as experiências (exteriores) como aspecto fundamental para a aquisição da linguagem (SANTOS, 2010).

Santos (2010) ressalta a existência de duas correntes racionalistas, ou seja, duas percepções fundamentadas no conceito de que a aquisição da linguagem é algo congênito no ser humano. Em uma das proposições a concepção inatista ou gerativista considera que “o aprendizado da linguagem é independente de uma cognição generalizada e de outras formas de aprendizado” (SANTOS, 2010, p.220), já para a outra concepção, a teoria construtivista ou cognitivista, “a linguagem é parte da cognição ou que o mecanismo responsável pelo aprendizado da linguagem também é responsável por outras formas de aprendizado” (SANTOS, 2010, p. 220).

Partindo desse pressuposto racionalista, o qual conceitua que o conhecimento está no interior do indivíduo e que a aprendizagem da língua é independente das experiências externas, abordaremos a seguir as duas correntes racionalistas.

3.2.1 INATISMO

A concepção inatista ou gerativista surgiu a partir da metade do século XX com o linguista Noam Chomsky afirmando “que existe uma gramática universal, que é uma matriz biológica responsável pela grande semelhança entre as línguas e pela rapidez com que (os seres humanos) aprendem a falar” (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p.208). Esta teoria

tenta encontrar meios que expliquem principalmente a grande capacidade e criatividade dos seres humanos falarem em tão curto tempo (SANTOS, 2010).

Para justificar esses fatos, os gerativistas defendem que os indivíduos já são gerados com capacidade biológica para falar, sendo a linguagem uma capacidade desenvolvida espontaneamente nas crianças. Para esta concepção:

O homem já nasce provido de uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Essa corrente dá maior importância ao organismo, a codificação genética, que traz muitas informações sobre o comportamento humano, a personalidade, a capacidade de compreensão de quantidades, a capacidade de distinção entre sons da fala e outros sons, entre outras informações. No caso da aquisição da linguagem, o meio cumpriria o papel de acionar o dispositivo responsável pela aquisição de língua (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p.208).

“Chomsky (1965) propõe que a criança tem um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) inato, que é ativado e trabalha a partir de sentenças (*input*) e gera como resultado a gramática da língua à qual a criança está exposta” (SANTOS, 2010, p. 220). Portanto, para essa teoria o ambiente se incumbe apenas de contribuir para que os indivíduos falem determinada língua, o restante fica a cargo da herança genética da criança, sendo esse princípio válido para todos os idiomas e em todo o mundo.

Na concepção inatista existe uma Gramática Universal (GU), “composta por *princípios*, os quais determinam a estrutura comum a todas as línguas e limitam as variações entre elas, e por *parâmetros*, que são as variações possíveis que as línguas podem ter” (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p.208). Segundo essa teoria, as crianças aprendem a falar depressa, pois já possuem regras de fala internalizadas, as quais vão sendo aperfeiçoadas através do convívio com os adultos (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016). Em relação a esse processo inato, Chomsky (1965) teoriza que:

A criança fica exposta a uma fala fragmentada, repleta de frases incompletas, mas é capaz de internalizar num tempo muito curto a gramática de uma língua devido a esse dispositivo inato, que aciona o conhecimento linguístico prévio geneticamente herdado (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p. 208).

Nesse sentido, as crianças em um determinado momento do seu desenvolvimento acionarão o dispositivo, fato que principiará a fala. A partir deste acontecimento, as crianças inventam e falam frases inéditas, sendo capazes de com apenas 4 ou 5 anos conseguirem usar

praticamente todas as estruturas gramaticais de sua língua. Eventos estes, que para Chomsky confirmam a existência de uma Gramática Universal particular para os seres humanos (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016).

Segundo Radford (1993), as crianças passam pelas seguintes fases: “(a) fase pré-linguística: 0 a 12 meses; (b) fase de uma palavra: de 12 a 18 meses; (c) fase multivocabular inicial: de 18 a 24 meses e; (d) fase multivocabular tardia: de 24 a 30 meses” (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p. 209). Para esse autor, as fases se caracterizam da seguinte maneira:

(...) a primeira é caracterizada pela falta de qualquer manifestação linguística. Há apenas gestos e balbucios. A segunda fase é caracterizada pela presença de sentenças com apenas uma palavra. É uma fase acategorial por natureza, pois não há produção de sintagmas e sentenças propriamente ditas, assim como faltam às categorias funcionais que estabelecem relações gramáticas entre as palavras. Na fase seguinte, há o desenvolvimento dos sistemas lexicais, que são aqueles que englobam o sistema nominal, o sistema verbal, o sistema adjetival e o sistema preposicional. As crianças adquirem as categorias lexicais juntamente com as suas características temáticas. (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p. 209).

Chomsky (1965) através da divisão de fases para o desenvolvimento da linguagem procura defender a sua concepção da linguagem como um fenômeno biológico, demonstrando por meio das divisões em fases, que as crianças já nascem programadas geneticamente para passarem por esses diferentes estágios para o desenvolvimento da linguagem, ponderando sempre a variabilidade de tempo que pode acontecer de indivíduo para indivíduo, mas afirmando que em geral, todas as crianças passam por essas fases até alcançarem a maturação plena da linguagem.

Através das contribuições dos inatistas, muitas noções acerca da aquisição da linguagem foram aprimoradas. A teoria de Chomsky teve grande importância para os estudos do desenvolvimento da linguagem ao considerar que a aquisição da linguagem acontece naturalmente, de maneira muito similar ao desenvolvimento de todo o corpo humano, preposição esta que não havia sido considerada anteriormente.

3.2.2 O CONSTRUTIVISMO

Outra vertente da teoria inatista é a que pressupõe que o mecanismo biológico incumbido pelo desenvolvimento da linguagem é responsável também por outras

competências cognitivas. Segundo essa concepção as crianças constroem a linguagem, participando ativamente do processo de desenvolvimento da linguagem. Desse modo, o indivíduo toma parte de maneira direta na construção da linguagem. Assim, para melhor compreensão desta corrente a seguir serão expostas duas abordagens construtivistas: a cognitivista e a interacionista (FIORIN, 2010).

3.2.2.1 O COGNITIVISMO CONSTRUTIVISTA

A concepção construtivista ou epigenética propõe que a origem e o desenvolvimento cognitivo ocorrem por meio da influência mútua do ambiente e do organismo. Essa proposição foi desenvolvida e fundamentada nos estudos de Jean Piaget, que vincula a linguagem à cognição, dando grande valor a experiência com o mundo físico (FIORIN, 2010).

Segundo a teoria piagetiana a procedência do pensamento antecede a linguagem e esta é uma edificação da inteligência que tem início no estágio sensório-motor, onde começa a função simbólica, dessa forma, a linguagem não seria, segundo essa concepção, ofertada apenas pelo meio ambiente, mas sim concebida pelo nascimento e desenvolvimento no cotidiano. Piaget (1961) valoriza igualmente o ambiente e o organismo, propondo que:

o sujeito constrói estruturas linguísticas com base nas suas experiências com o mundo físico, ao interagir e reagir biologicamente a ele durante a interação. Nessa perspectiva, não basta que a criança esteja exposta ao meio social, ela precisa estar apta a compreender o que a sociedade tem para lhe transmitir, e para isso, deve estar biologicamente “pronta”, através do processo de maturação que envolve diferentes estágios (SCHERMACK, p.04, Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/20.pdf>. Acesso em: 12 Set. 2018.).

Para Piaget, existem estruturas cognitivas universais e invariáveis, isto é, todas as crianças passam pelos seguintes estágios de desenvolvimento da linguagem:

Sensório- motor (0 a 18 meses), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos) e operações formais. Os estágios piagetianos são universais (gerais e invariáveis) e, em cada um, a criança desenvolve capacidades necessárias para o estágio seguinte, provocando mudanças qualitativas no desenvolvimento (FIORIN, 2010, p. 222).

Segundo os estágios do desenvolvimento da linguagem, Piaget alega que a aparição

da linguagem na criança ocorre por volta dos dezoito meses, após a superação do estágio sensório-motor. Neste estágio do desenvolvimento: “dá-se o desenvolvimento da função simbólica, por meio da qual um significante (ou um sinal) pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada” (SCARPA, 2004, p.210).

De acordo com Piaget, todos esses estágios desenvolvidos pela criança apresentam algumas características comuns, sendo elas: a ordem de progresso das aquisições é contínua; as estruturas estabelecidas integram as estruturas posteriores; a distinção desses estágios é pela estrutura do grupo e os estágios envolvem um grau de preparação e um de acabamento (FIORIN, 2010). O desenvolvimento da linguagem acontece, portanto, progressivamente, passando de um estágio para outro, acontecendo através de alterações constantes das estruturas cognitivas, construindo-as e reconstruindo-as constantemente, até o desenvolvimento completo da linguagem (BARBOSA, 2015).

Para o Cognitivismo, no que diz respeito à linguagem, Piaget coloca em plano secundário a importância da interação do indivíduo com o ambiente e destaca a importância da cognição para a aquisição da linguagem. Com isso, as contribuições da teoria de Piaget representam um salto na compreensão de vários aspectos da aquisição da linguagem e para o desenvolvimento humano em geral.

3.2.2.2 O INTERACIONISMO SOCIAL

O Interacionismo Social surgiu com Vygotsky como uma “alternativa ao cognitivismo construtivista piagetiano” (SCARPA, 2004, p. 213) o qual apresenta uma elaboração teórica que compreendesse melhor a abrangência social da linguagem. Para esta concepção, o adulto é quem promove o processo da aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança, através da intenção comunicativa. A aquisição da linguagem para Vygotsky é um método pelo qual o indivíduo se institui como sujeito da linguagem e estrutura seu conhecimento de mundo por meio da relação com o outro (SCHERMACK, Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/20.pdf>. Acesso em: 12 Set. 2018).

Para Vygotsky, o principal impulso para o desenvolvimento da linguagem é a necessidade inerente que o ser humano tem de comunicar-se. Essa busca própria por comunicação fica evidente já na primeira infância, pois os bebês mesmo não sabendo ainda articular palavras, já são capazes de produzir sons, gestos e expressões para informar aos

outros suas necessidades e desejos. Ao defender que o ser humano utiliza-se dos sistemas de linguagem, principalmente para comunicar-se com o outro, Vygotsky postula que “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social”. (SCHERMACK, Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/20.pdf>. Acesso em: 12 Set 2018).

Assim o Interacionismo Social tem como princípio fundamental que a aquisição e desenvolvimento da linguagem possuem origem social e é por esse motivo, que nessa teoria é atribuída grande importância ao interlocutor, já que ele é o intermediário das informações que a criança recebe do meio. Nesse processo não se descarta então a função da criança, a qual possui participação ativa para o desenvolvimento linguístico, como Del Ré (2006, p. 25) aponta “o Interacionismo Social propõe que a criança não seja apenas um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela mediação do outro”. Confirmando assim, a importância dessa troca comunicativa com o outro como pré-requisito principal para o desenvolvimento da linguagem.

Para Vygotsky, fala e pensamento possuem condições genéticas distintas, havendo quatro fases gerais no processo de desenvolvimento da linguagem, e correspondem a:

[...] natural ou primitivo (que corresponde à fala pré intelectual e ao pensamento pré-verbal); psicologia ingênua (a criança experimenta as propriedades físicas tanto de seu corpo quanto dos objetos, e aplica essas experiências ao uso de instrumentos – inteligência prática); signos exteriores (as operações externas são usadas para auxiliar as operações internas; nesse estágio ocorre a fala egocêntrica); e crescimento interior (em que as operações externas se interiorizam) (FIORIN, 2010, p. 221-222).

As etapas de desenvolvimento linguístico iniciam com a fase pré-verbal do pensamento, etapa esta, que se relaciona à inteligência prática, seguida da fase pré- intelectual da fala, momento em que são manifestados os balbucios e choros, os quais seriam exemplos de fala sem pensamento. Depois da passagem dessas etapas, aos dois anos de idade aproximadamente, é que a fala e pensamento se juntam, passando a existir a curiosidade da criança pelas palavras e a ampliação de seu vocabulário (FIORIN, 2010).

Cabe salientar que esta é uma corrente teórica bastante relevante para a tentativa de explicar como acontece o processo de desenvolvimento linguístico, já que não existe nenhuma teoria que explique totalmente a aquisição da linguagem. Porém, há também para esta

concepção, algumas críticas em relação ao caráter geral dos estágios do desenvolvimento da linguagem e um questionamento de como a criança passa de categorias cognitivas para conjuntos genuinamente linguísticas. E como este trabalho busca um levantamento das teorias a respeito da aquisição e desenvolvimento da linguagem, críticas como a esta teoria não serão contempladas no corpus desta pesquisa.

4. ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O conceito de estágio para Scarpa (2004 *apud* PERRONI, 1994) é dinâmico e não estático, portanto, o desenvolvimento dos estágios no processo de aquisição da linguagem não acontece obrigatoriamente de forma linear. O que enfatiza que a aquisição da linguagem não ocorre da mesma maneira com todas as crianças, mas existem fases que tornam possível observar em qual etapa do processo cada criança se encontra. Segundo Bates & Goodman (1997 *apud* SCARPA, 2004, p. 224), “a trajetória do desenvolvimento da linguagem parece ser, com algumas especificidades, universal e contínua”, mas que segundo as próprias autoras apresentam muitos contra-exemplos que podem ser observados fundamentados num prisma sociointeracionista (SCARPA, 2004).

Essa universalidade do desenvolvimento da linguagem se dá principalmente porque o reconhecimento das palavras “é uma questão que surge da suposição de que o desenvolvimento da fala, tanto na recepção quanto na produção, envolve algum tipo de léxico, que seria um ‘dicionário mental’, no qual estariam armazenadas as palavras conhecidas pelo falante/ouvinte” (BALIEIRO, 2004, p. 186).

Ao nascerem às crianças são inseridas num mundo simbólico e com apenas alguns dias de vida, elas já conseguem exprimir reações aos sons de fala. Depois de algumas semanas, já distinguem a fala de outros sons e com 3-4 meses prontamente começam a balbuciar. A frequência dos balbucios vai aumentando até os 10 meses, de forma que se torna cada vez mais padronizado e estruturado, aparentemente esses balbucios são universais, pois até mesmo as crianças surdas passam por essa fase, porém não conseguem avançar para a próxima etapa. Conforme o balbucio se padroniza, o acervo de sons passa a se assemelhar mais as características fonéticas da língua materna, nesse momento ela se utiliza muito de recursos expressivos, para substituir recursos léxicos gramaticais que ainda lhe faltam (SCARPA, 2014).

Segundo Bates & Goodman (1997 *apud* SCARPA, 2014, p. 224):

A trajetória do desenvolvimento da linguagem parece ser, com algumas especificidades, universal e contínua. As crianças começam com balbúcio, primeiro com vogais (cerca de 3 a 4 meses, em média), depois com combinações de vogais e consoantes de complexidade crescente (geralmente entre 6 e 12 meses). As primeiras palavras emergem entre 10 e 12 meses, em média, embora a compreensão de palavras possa começar algumas semanas antes. Depois disso, as crianças passam várias semanas ou meses produzindo enunciados de uma palavra. No começo, a taxa de crescimento de seu vocabulário é reduzida, mas há no súbito acréscimo nela mais ou menos de 16 e 20 meses. As primeiras combinações de palavras geralmente aparecem entre 18 e 20 meses e, no começo, tendem a ser telegráficas. Lá pelos 24 a 30 meses, há outra espécie de explosão vocabular e aos 3 ou 3 anos e meio, a maioria das crianças normais dominou as estruturas sintáticas e morfológicas de suas línguas maternas.

A produção das primeiras palavras e frases mostra indeterminação semiótica, fonética e categorial. Também se observa modificações de enunciados ligados a não-segmentabilidade (seguimentos de sons em palavras). As frases completas, muitas vezes, são congregadas na linguagem adulta sem que a criança considere o sinal em unidades discretas. O que acontece é que a criança agrupa, junto com a sequência fônica, a situação específica que deu origem àquele enunciado. E as formas maduras aparecem em contexto de especularidade próxima de algum item da fala adulta, posteriormente, a forma desaparece para reaparecer ajustada ao sistema fonológico da criança muito tempo depois, ou sua forma menos madura, percorrerá vários meses até a troca se tornar constante (SCARPA, 2004).

Com as primeiras palavras da criança também surge à aparente flexão, aparente porque em muitos episódios as flexões não simulam morfemas categoriais ou classes gramaticais. Nesta fase da aquisição incide também um fenômeno denominado de superextensão, que consiste em um alargamento a limites muito mais amplos da faixa semântica de uma palavra do que na linguagem do adulto. A criança através da especularidade incorpora todo ou parte do enunciado do interlocutor, emitido naquela circunstância específica, processo este, que é chamado de recontextualização (SCARPA, 2004).

As primeiras sentenças espontâneas das crianças são justaposições de enunciados de “uma palavra” que ela lança à maneira de fala telegráfica. “Os erros ou desvios da norma muitas vezes indicam, segundo alguns estudiosos, que um processo de análise e segmentação está se instaurando, pois revelam as hipóteses que a criança faz sobre o objetivo linguístico” (SCARPA, 2004, p. 227).

A partir de 2 a 3 anos a criança já começa a contar histórias, esse processo exige a

“descentração do contexto original da história, capacidade de compreender e expressar sucessão e concatenação de eventos, [...] relação causal entre eventos e uma provável gramática de texto” (SCARPA, 2004, p. 228). A trajetória para a aquisição do discurso narrativo, segundo o interacionismo, é longa, não acontecendo efetivamente antes dos 5 anos de idade (SCARPA, 2004).

5. ALGUMAS CONCLUSÕES

A exposição da temática aquisição da linguagem é relevante porque como observado nesse trabalho, é um terreno muito fértil e produtivo para a realização de muitas pesquisas e teorias que buscam soluções para diversos questionamentos acerca do desenvolvimento da linguagem. A importância conferida a esse tema é atribuído principalmente, ao fato de que a apreensão de uma língua, a língua materna, é uma das primeiras conquistas do ser humano e uma das mais fundamentais para a inclusão da criança ao meio social, além de ser essencial para a aquisição de uma identidade cultural e desenvolvimento da cognição.

Nesta pesquisa, realizamos um estudo teórico para o levantamento de diferentes abordagens teóricas a respeito do desenvolvimento linguístico do ser humano, mais especificamente, da criança em estágio pré-linguístico, procurando compreender suas fases e modalidades. Esse estudo bibliográfico se embasou nos estudos provenientes da Linguística, Psicolinguística e Psicologia, para um levantamento de dados, a fim de compreender as fases e períodos pelos quais o indivíduo passa no processo de aquisição da língua materna, desta forma entendemos que os objetivos propostos para esta pesquisa foram atendidos.

Como conclusão, podemos entender então que as fases e modalidades pelas quais as crianças em estágio pré-linguístico perpassam até o desenvolvimento completo da linguagem são universais, ou seja, independente da nacionalidade esse processo acontece da mesma maneira. Este fato aponta para a existência de um fundamento biológico comum e universal para o desenvolvimento dessa capacidade humana, pois mesmo que o tempo da aquisição da linguagem seja variável, já que depende também da quantidade de experiências linguísticas que a criança é exposta e suas capacidades de uso desses conhecimentos, o desenvolvimento linguístico é sistematizado e universal.

Essa pesquisa foi de grande importância para trazer a voga uma reflexão sobre esta etapa, pela qual todos os indivíduos passam, processo este, que consideramos uma das mais importantes conquistas do desenvolvimento individual do ser humano para a sua totalidade.

6. REFERÊNCIAS

BALIEIRO JR, A.P. Psicolinguística. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à Linguística 2 domínios e Fronteiras**. Vol. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, P. M. R. **O construtivismo e Jean Piaget**. Disponível em:
<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-construtivismo-e-jean-piaget>. Acesso em: 06 Set 2018.

CEZARIO, M.M.; MARTELOTTA, M. E. **Aquisição da Linguagem**. In: MARTELOTTA, M. E. Manual de Linguística. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J.L. (Org.) **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GROLLA, E.; SILVA, M.C.F. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

MAROTE, J.T.D.; FERRO, G.D.M. **Didática da Língua Portuguesa**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

SCARPA, E.M. **Aquisição da Linguagem**. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à Linguística 2 domínios e Fronteiras**. Vol. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHERMACK, K.D.Q. **O desenvolvimento Linguístico Infantil na Perspectiva Interacionista: O papel do outro na Aquisição da Língua Materna**. Disponível em:
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/20.pdf>. Acesso em: 12 Set 2018.

Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas

A constituição da autoria no curso de Letras

Fabiane Aparecida Pereira (UFSC)

Resumo

O presente estudo encontra-se em fase inicial e visa investigar o processo de escrita acadêmica na formação inicial de professores de língua portuguesa, com ênfase na abordagem dos aspectos de constituição da autoria em produções textuais dos acadêmicos. Trata-se de um estudo discursivo sobre a apropriação dos usos da escrita na esfera acadêmica, realizado com base na análise de textos (das fases iniciais, medianas e finais do curso) produzidos por acadêmicos do curso de Letras, na modalidade presencial, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *campus* Florianópolis. Discutiremos, nessa pesquisa, a relação entre os conceitos de escrita, subjetividade, alteridade, identidade, condições de produção e autoria no (con)texto acadêmico. A partir dos textos acadêmicos, serão identificadas e analisadas as marcas discursivas e pistas linguísticas referentes à autoria. Também é nossa proposta realizar entrevistas com os alunos, a fim de conhecer sua posição em torno de sua constituição como sujeito-autor durante o curso. É, portanto, nosso objetivo, por meio dessa pesquisa, compreender como o processo de escrita acadêmica desenvolve a constituição da autoria pelo sujeito-acadêmico-professor; além disso, buscamos promover, por meio da temática do trabalho, o (re)estabelecimento de diálogos entre uma instituição formadora de professores de língua portuguesa, a educação básica e a sociedade. O estudo será realizado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, em diálogo com as contribuições da Linguística Aplicada acerca do letramento acadêmico. Nossa proposição é a de que a constituição da autoria é uma necessidade fundamental no processo de formação inicial de professores de língua portuguesa, sendo que a constituição do sujeito-autor ocorre de modo heterogêneo ao passo que o acadêmico escreve e se inscreve em seus textos e desenvolve, em sua formação como professor, suas habilidades e competências discursivas, promovendo a socialização do pensamento, posicionando-se ideologicamente, aprimorando a capacidade de síntese, de argumentação e de formulação de opinião crítica perante o mundo e a ciência.

Palavras-chave: Escrita acadêmica; Curso de Letras; Autoria.

Abstract

The present study is in its initial phase and aims to investigate the process of academic writing in the initial formation of portuguese teachers, with emphasis on the aspects of authorship in textual productions of academics. It is a discursive study on the appropriation of the uses of writing in the academic sphere, based on the analysis of texts (of the initial, median and final phases of the course) produced by lecturers, in the face-to-face modality, at the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis campus. We will discuss, in this research, the relation between the concepts of writing, subjectivity, alterity, identity, production conditions and authorship in the academic context. From the academic texts, the discursive marks and linguistic tracks related to authorship will be identified and analyzed. It is also our proposal to conduct interviews with students in order to know their position around their constitution as subject-author during the course. It is, therefore, our goal, through this research, to understand how the process of academic writing develops the constitution of authorship by the subject-academic-teacher; in addition, we seek to promote, through the theme of work, the (re)establishment of dialogues between a portuguese language teacher training institution, basic

education and society. The study will be carried out based on the theoretical-methodological assumptions of French Speech Analysis, in dialogue with the contributions of Applied Linguistics on academic literacy. Our proposition is that the constitution of authorship is a fundamental necessity in the process of initial formation of teachers of Portuguese language, being that the constitution of the subject-author occurs in a heterogeneous way while the academic writes and inscribes in its texts and develops, in his training as a teacher, his discursive skills and competences, promoting the socialization of thought, positioning himself ideologically, improving the capacity for synthesis, argumentation and formulation of critical opinion before the world and science.

Keywords: Academic writing; Course of Letters; Authorship.

1. INTRODUÇÃO

A escrita acadêmica desponta como parte integrante da atividade de linguagem e da formação do professor, pois envolve a produção de sentidos, a compreensão, a interpretação e a organização dos conhecimentos que circulam no meio acadêmico. Nesse contexto, Fabiano-Campos (2010, p. 79) afirma que pela escrita na universidade emerge “[...] a possibilidade de o sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção do conhecimento”.

Deste modo, a reflexão sobre esse importante processo – a constituição dos sujeitos como autores por meio da escrita acadêmica - é importante à medida que contribui para a discussão acerca dos processos de letramento acadêmico e da formação inicial de professores de língua portuguesa.

Como os cursos de formação de professores partem da premissa da formação profissional e humana de sujeitos que atuarão na mediação da circulação de conhecimentos em espaços formativos, este estudo busca promover o (re)estabelecimento de diálogos entre as instituições responsáveis pela formação inicial de professores, a educação básica e a sociedade, fortalecendo as relações de constituição e (trans)formação do ensino da Língua Portuguesa, por meio do entendimento dos processos de constituição do sujeito-autor na esfera acadêmica.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa objetiva investigar o processo de escrita acadêmica na formação inicial de professores de língua portuguesa, com ênfase na abordagem dos aspectos de constituição da autoria em produções textuais dos acadêmicos. A escrita acadêmica relaciona-se ao processo de letramento acadêmico, ou seja, com os usos da escrita - e da leitura - em práticas sociais e culturais no contexto universitário, por meio dos quais ocorre a interpretação, a compreensão e a organização do conhecimento em práticas de escrita dos mais variados gêneros e temáticas dentro das disciplinas do curso.

Diante disso, discutiremos, nessa pesquisa, a relação entre os conceitos de escrita,

subjetividade, alteridade, identidade, condições de produção e autoria no (con)texto acadêmico. A partir dos textos acadêmicos, serão identificadas e analisadas as marcas discursivas e pistas linguísticas referentes à autoria. É, portanto, nosso objetivo, por meio dessa pesquisa, compreender como o processo de escrita acadêmica desenvolve a constituição da autoria pelo sujeito-acadêmico-professor.

O estudo será realizado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha franco-brasileira, em diálogo com as contribuições da Linguística Aplicada acerca do letramento acadêmico. Os resultados desta pesquisa podem colaborar para o entendimento acerca do processo de escrita acadêmica por meio da construção da autoria pelo sujeito-acadêmico-professor e para a compreensão da constituição do curso de Letras da UFSC.

A escolha por focalizar a escrita acadêmica, neste trabalho, deve-se, além da filiação à linha de pesquisa que aborda essa temática, pelo interesse pessoal e acadêmico da pesquisadora em compreender a constituição dos cursos de Letras. Nesse sentido, dando sequência a um estudo de mestrado que focou na análise dos saberes sobre a língua em um currículo desse curso, esta pesquisa reflete sobre a constituição da autoria por meio das produções textuais dos acadêmicos.

A UFSC, *campus* Florianópolis, forma, anualmente, dezenas de licenciados em Letras-Português, que, certamente, atuarão como docentes de língua portuguesa em escolas públicas e privadas da região, em todo o estado de Santa Catarina e no Brasil. Diante disso, a presente pesquisa se justifica pela preocupação em compreender e refletir sobre a relação entre a escrita acadêmica, parte do processo de letramento acadêmico, e a constituição da autoria pelo aluno no percurso de formação de professores de língua portuguesa.

Esse processo é tido como fundamental, pois a constituição do sujeito-autor ocorre de modo heterogêneo ao passo que o acadêmico escreve e se inscreve em seus textos e desenvolve, em sua formação como professor, suas habilidades e competências discursivas.

1.1 – DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o processo de constituição da autoria na apropriação dos usos da produção textual na/da esfera acadêmica pelos alunos de um curso de Letras. Como objetivos específicos, elencaram-se os seguintes:

- Promover o entendimento acerca do processo de escrita acadêmica por meio da constituição da autoria pelo sujeito-acadêmico-professor;
- Compreender a constituição do curso de Letras da UFSC;

- Identificar e analisar marcas discursivas referentes à autoria;
- Realizar pesquisa bibliográfica sobre os conceitos da Análise de Discurso e Linguística Aplicada, para compreender a relação autoria/sujeito/letramento acadêmico;
- Analisar pistas linguísticas de textos produzidos pelos mesmos acadêmicos em diferentes níveis/fases do curso;
- Promover, por meio da temática do trabalho, o (re)estabelecimento de diálogos entre uma instituição formadora de professores de língua portuguesa, a educação básica e a sociedade em geral.

A pesquisa será realizada com base em análises de cunho interpretativista de textos completos ou excertos produzidos por acadêmicos da 10ª (última) fase do curso de Letras, na modalidade presencial, período diurno, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *campus* Florianópolis. Os acadêmicos que se voluntariarem a participar do estudo, após serem convidados pelos pesquisadores, enviarão os textos por *e-mail* à pesquisadora.

Conforme Orlandi (2009, p. 67), “inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções”. A partir disso, serão selecionadas para a composição do *corpus* da pesquisa, por meio de uma leitura preliminar pela pesquisadora, 12 (doze) produções textuais, no total, correspondendo a 3 (três) textos de 4 (quatro) acadêmicos(as), sendo estes materiais produzidos em fases iniciais, medianas e finais do curso. Os textos serão de gêneros produzidos comumente na esfera acadêmica, em diferentes disciplinas, como resumos, resenhas, artigos, questões dissertativas, relatórios, entre outros.

Sabemos que “[...] o *corpus* não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscorso [...]” (MAZIÈRE, 2007, p. 61), por isso, optamos, para o desenvolvimento da pesquisa, pela seleção e análise de recortes de textos acadêmicos que apresentem pistas/marcas linguísticas e discursivas que exteriorizam os modos de constituição da autoria.

Diante disso, discutiremos, nessa pesquisa, a relação entre os conceitos de escrita, subjetividade, alteridade, identidade, condições de produção e autoria no (con)texto acadêmico. Nessa perspectiva, tendo os pressupostos da Análise de Discurso como base, entrelaça-se a teoria e o dispositivo analítico em busca da compreensão de como se manifesta (ou não), nos textos, o protagonismo do acadêmico na produção do conhecimento.

2. ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS

A pesquisa será realizada sob os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha franco-brasileira e da Linguística Aplicada, pelos estudos de Pêcheux, Orlandi, Guimarães, Ferreira, Bazerman, Kleiman, Foucault, entre outros. Os conceitos-chave para as discussões elencadas na pesquisa serão os de autoria, sujeito, discurso, interdiscurso, memória discursiva e institucional, alteridade e escrita acadêmica.

Na perspectiva da escrita acadêmica, temos, conforme Fabiano-Campos e Alves (2014, p. 276), que “[...] a escrita no ensino superior é compreendida sob diferentes perspectivas teóricas no campo dos estudos da linguagem”, então, lançamos sobre nosso objeto de estudo um olhar destinado à compreensão de como o sujeito, inserido em condições de produção específicas, opta por determinadas construções em sua escrita para materializar o seu dizer, constituindo-se como autor. Deste modo, podemos afirmar que

[...] o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta (ORLANDI, 1996, p. 97).

Ao mobilizarmos a AD para o desenvolvimento dessa pesquisa, tratamos a escrita acadêmica – que utiliza-se da linguagem científica - como um discurso permeado pela historicidade de outros discursos, e que se relaciona com a memória institucional, que desponta como constituinte da historicidade e da identidade das instituições. Conforme Orlandi (2006), ela “cristaliza” e “estabiliza” discursos dentro delas e também na sociedade, sendo “[...] aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado” (ORLANDI, 2006, p. 05).

Deste modo, dizemos que a língua(gem) na/da universidade é delineada pelos modos como o sujeito se relaciona com as condições de produção envolvidas no processo de materialização do seu próprio dizer.

Além da memória institucional, é fundamental a observação dos já-ditos, das materialidades discursivas já construídas anteriormente, ou seja, é necessário olhar para a memória discursiva que produz regularidades em um discurso. Segundo Braga e Acosta-Pereira

(2016, p. 1514), “[...] o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o ‘já dito’ sobre o qual qualquer discurso se constrói, ou seja, numa relação de alteridade”.

A memória discursiva, segundo Pêcheux (2010, p. 52) seria o que, diante de um texto “[...] que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

A consideração da memória institucional e da memória discursiva na discussão sobre a constituição da autoria no curso de Letras visa ao entendimento de como os discursos instauram-se, repetem-se e modificam-se ao longo da história.

Ancorados nos estudos de Fabiano-Campos e Alves (2014), sabemos que a escrita no contexto universitário pode ser analisada e compreendida sob diferentes óticas e perspectivas teóricas quando imergimos nos estudos da língua(gem). Como em toda “[...] produção escrita deve haver uma filiação simbólica, transmissão de uma herança, de marcas, de um nome” (FABIANO-CAMPOS, 2010, p. 79), reconhecemos na escrita acadêmica os traços de um sujeito-autor que escreve, se inscreve e deixa suas “marcas” no texto.

Ao tratar sobre a escrita acadêmica, mobilizamos, também, o conceito de letramento, que “[...] refere-se à prática social da língua escrita, o que inclui os processos sociais da leitura e da escrita” (MAGALHÃES, 2012, p. 19), desta forma, tendo em vista que as práticas e os eventos de letramento fazem parte das relações sociais dos sujeitos e acontecem nos mais variados espaços, por diferentes formas e com múltiplas funções, é essencial que possamos compreender os principais termos envolvidos nesses processos que compõe o cotidiano dos indivíduos nos usos da escrita e da leitura.

Seja no lar, no ambiente de trabalho, no comércio, nas escolas, nas universidades; ao ler uma receita ou uma bula de remédio, ao pedir informação na rua, escrever uma carta ou *e-mail*, fazer uma lista de compras, folhear uma revista, participar de um ritual religioso, entre outras inúmeras atividades cotidianas que implicam no uso da leitura e/ou da escrita, participamos de eventos de letramento que constituem, em uma dimensão mais ampla, práticas de letramento. Nesse sentido, compreende-se o letramento como “um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 113).

Debater sobre o letramento acadêmico implica a observação de como se materializam as práticas de leitura e escrita na universidade. Desta forma, ao estudar a escrita acadêmica, deparamo-nos com diferentes “[...] formas de mobilizar o discurso do outro” (FABIANO-CAMPOS; ALVES, 2014), por isso, ao tomá-la como objeto de investigação, não podemos nos

esgueirar de trabalhar com a produção que é particular, mas que, ao mesmo tempo, é social, e deste modo, reverbera vozes distintas características de um interdiscurso científico que ressoa através do tempo e da historicidade, permeado pela memória institucional e discursiva.

As pesquisas no campo do letramento acadêmico vêm sendo amplamente desenvolvidas e têm recebido maior atenção em razão da expansão do ensino superior no Brasil e dos interesses políticos e sociais que permeiam essa esfera educacional. Braga (2015, p. 127) afirma que “[...] o letramento vem-se mostrando pertinente para os estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, inclusive no contexto universitário [...]” (BRAGA, 2015, p. 127), espaço no qual são desenvolvidas práticas sociais direcionadas para a produção de conhecimentos e, por conseguinte, tendem a ser consideradas mais formais e diferenciadas dos outros níveis de escolarização.

Nesta área, Fischer (2010) e Fischer e Pelandré (2010) desenvolveram alguns importantes estudos sobre a escrita acadêmica no Brasil em diálogo com a perspectiva bakhtiniana de estudo da linguagem, propondo, desta forma, um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, marcado pela interação como meio de construção das práticas de letramento. Nesses estudos, há uma constante crítica ao modelo autônomo proposto em práticas tradicionais de letramento na universidade, que ressalta somente o que o aluno “não sabe”, ou seja, as dificuldades e faltas relacionadas às habilidades e competências dos estudantes.

Lea e Street (1998) também produziram estudos em torno de questões sobre as práticas de escrita de estudantes do ensino superior, propondo, em seguida, em um de seus trabalhos, explicações, por meio de modelos, para as distintas práticas no contexto acadêmico. Os autores (1998) descreveram o modelo das habilidades que entende o letramento como um processo que envolve habilidades cognitivas de caráter individual no desenvolvimento da leitura e da escrita, desconsiderando-se o percurso de aquisição de conhecimentos do aluno; o modelo da socialização, no qual a responsabilidade pelo letramento recai ao professor; por fim, o modelo de letramento acadêmico, em que considera-se a produção de significados resultante da inserção e da interação dos acadêmicos com o contexto do Ensino Superior e com as experiências em práticas de leitura e escrita.

O letramento acadêmico diz respeito “[...] aos contextos universitários, sobretudo aos respectivos eventos de letramento [...]” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 572), ou seja, às práticas específicas de escrita e leitura que ocorrem no contexto das universidades. Consideramos que o letramento acadêmico se relaciona com os outros tipos de letramento e compõe parte de um (per)curso de práticas, não sendo o ponto final deste, mas um lugar privilegiado no qual uma parcela relativamente mínima da população consegue inserir-se, sendo

esta uma questão essencialmente de cunho político e social.

Nesse âmbito, destacamos a existência de uma historicidade relacionada ao acesso dos sujeitos a instituições de Ensino Superior, marcada pelo privilégio das classes superiores, conforme corrobora Magalhães (2012, p. 61), ao afirmar que “[...] o projeto educacional brasileiro enfatiza a manutenção do poder de uma elite [...]”. Não se pode negar, no entanto, que as instituições de Ensino Superior representam muito para a história da produção de conhecimento e para a circulação de saberes, pois é nesse movimento de construção da historicidade e da memória institucional que os discursos se cristalizam, são modificados ou silenciados, o que é determinado, principalmente, por questões políticas e de relações de poder que são constitutivas das instituições.

O letramento acadêmico também é regulado pelo contexto educacional, permeado por relações de poder, ideologias, arranjos estruturais e organizacionais, escolhas curriculares e pela memória institucional, deste modo, as instituições de Ensino Superior, de modo geral, têm suas ações pautadas por relações de poder e pelo político, resultando em múltiplas visões, missões, objetivos e valores que refletem diretamente nas escolhas e percursos determinados pela comunidade acadêmica na formação de licenciados, bacharéis e tecnólogos que vêm suprir as demandas das diferentes configurações do mercado de trabalho, da globalização e do desenvolvimento tecnológico, por meio do desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão. Esse processo de construção da identidade institucional parte de moldes já contemplados ao longo da história, em diferentes meios sociais.

Desta forma, acreditamos que o conceito de letramento acadêmico é relevante para os Estudos do Letramento; por isso, apresentamos, inicialmente, nesse trabalho, alguns conceitos e aspectos gerais que são importantes e se ligam ao letramento na esfera acadêmica, pois, de certa forma, nele, segue-se a mesma lógica da escola, sendo necessário reconhecer as especificidades dessa instância formativa que também deve considerar a prática social como ponto de partida, ligando-se ao modelo ideológico de letramento.

Investigar a escrita acadêmica significa observar a produção do pesquisador, do professor e do profissional em formação, pois “[...] na universidade, como na vida social em geral, ao usar a língua, nas diferentes e múltiplas situações sociais, axiologicamente assume-se diferentes papéis” (PEREIRA; BRAGA, 2015, p. 313).

Nessa ação, adentramos em um espaço de produção dos mais variados tipos de conhecimento no qual circulam problemas, criatividade, paráfrases e representações do discurso do outro, que convergem para um objetivo em comum que é delineado pelo discurso científico: o estabelecimento da verdade, pois

a escrita científica é fundamental para a constituição da ciência. Para além de uma forma da prática e da relação com o mundo, na constituição de verdades, a ciência ancora-se em uma certa *performance* discursiva que constitui campos de validade. A escrita científica busca dar corpo à interpretação objetiva da realidade, superando o imediatismo da opinião e do senso comum, buscando expedientes de universalização e generalidade (PEREIRA, 2013, p. 216).

Nessa busca pela constituição da verdade, o acadêmico opta por meios de escrita que incluem os diferentes modos de constituição da autoria. Desta forma, ao olharmos discursivamente para a constituição de um texto, podemos entender como o sujeito-autor é ou não absorvido pela linguagem e como a representa, tendo em vista que “[...] a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui” (PAYER, 2006, p. 12).

Principalmente no âmbito da escrita acadêmica, Pereira (2013, p. 213) pontua sobre as condições de produção e de existência da língua escrita mobilizada no discurso científico, que “[...] sempre produz efeitos de verdade” (PEREIRA, 2013, p. 213). Ao posicionar-se como produtor da verdade, o acadêmico posiciona-se em diferentes lugares, pois, como afirmam Pereira e Braga (2015, p. 313), “[...] ao escrever na universidade, estamos, dentre outras ações, instituindo relações sociais e nos posicionando em papéis específicos: aluno, acadêmico, pesquisador, profissional em formação, etc.”

Compreendemos que é necessário refletir, inclusive, sobre as formas cristalizadas na escrita científica e acadêmica e os modos de produzir discursos e, por conseguinte, sobre a validade do privilégio de uma forma sobre a outra, buscando analisar e debater acerca desses processos, uma vez que

o subjetivo e o histórico tornaram-se exemplo da particularidade da qual a ciência procurou se ver livre por muito tempo e, portanto, passaram a ser tomados como indutores de enganos, erros e falsidades. O mundo da ciência fez disseminar a ideia de que éramos capazes de controlar a verdade por intermédio do controle do discurso: apoiados na pretensão de controlar o discurso e sua origem, os cientistas desconsideravam que a gênese da linguagem, do discurso e da escrita é a própria história. Ora, a contingência histórica representa o conjunto de condições de possibilidade da emergência de uma certa linguagem, de um certo discurso, de uma certa gramática e de uma certa semântica (PEREIRA, 2013, p. 217).

Para Gadet e Pêcheux (2004, p. 45), o sujeito utiliza a língua para “[...] construir seu império de ciência e de texto”, pois a considera como constitutiva de seus discursos e de si mesmo nos processos de escrita e reflexão, bem como de constituição de verdades. Deste modo,

é de nosso interesse analisar como ocorre a mobilização de recursos para a constituição da autoria nos textos dos acadêmicos do curso de Letras, visando a compreensão do sujeito em relação ao seu dizer.

Fabiano-Campos e Alves (2014) apresentam uma pesquisa diacrônica na área da Análise de Discurso, intitulada *Escrita acadêmica: formas de mobilizar o discurso do outro*, que trata sobre os diferentes modos de mobilização do discurso do outro na produção escrita na universidade, objetivando a percepção de como ocorrem “[...] as determinações que envolvem o pesquisador, a teoria, a pesquisa e a marca de existência ou não da produção do novo discurso” (FABIANO-CAMPOS; ALVES, 2014, p. 276).

De modo similar a Fabiano-Campos e Alves (2014), temos como objetivo promover um debate sobre a escrita acadêmica e as formas como o sujeito escreve, inscreve ao outro e a si próprio em seus textos, em uma tentativa de constituir-se como autor.

Nosso aporte teórico para a realização da pesquisa constitui-se, principalmente, pelos conceitos da Análise de Discurso. Para Orlandi (2009), a Análise de Discurso trata da “[...] palavra em movimento, prática de linguagem [...]”, sujeita a falhas, equívocos, variações e mudanças, características inerentes ao caráter de incompletude da língua.

A AD dispõe de substratos que nos possibilitam fazer diferentes leituras da materialidade linguística de um objeto discursivo, englobando sua historicidade, sua memória e suas condições de produção, compreendidos por meio do interdiscurso que mobiliza os diferentes discursos já produzidos e que ressoam e (re)significam em outro momento e lugar. Dizemos que o trabalho com a AD nos conduz aos sentidos e seus desdobramentos, pois

[...] visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções (ORLANDI, 2009, p. 67).

Vista como uma disciplina de entremeio, a AD, ao considerar a atividade discursiva como objeto empírico, incorpora, em suas investigações e análises, construções que ressaltam as marcas da exterioridade constitutiva dos discursos, considerando a língua em sua materialidade.

A exposição de algumas noções teóricas da AD se faz fundamental na construção do aporte teórico da pesquisa, visto que são conceitos que permeiam, delineiam e conduzem nosso trabalho com o objeto discursivo, pois tomamos como referência que “o discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 15).

Investigar a escrita acadêmica significa observar a produção do pesquisador, do professor e do profissional em formação. Segundo Fabiano-Campos (2010, p. 79), a apropriação do conhecimento é “[...] a possibilidade de o sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção do conhecimento” (FABIANO-CAMPOS, 2010, p. 79). Sendo assim, não buscaremos avaliar a escrita dos sujeitos ou o valor de verdade que permeia os textos, mas analisar como é constituída a autoria desses sujeitos durante esse percurso formativo.

3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa, ainda em andamento, confirma as hipóteses iniciais de que: a) a constituição da autoria é uma necessidade fundamental no processo de formação inicial de professores de língua portuguesa; b) a constituição do sujeito-autor ocorre de modo heterogêneo ao passo que o acadêmico escreve e se inscreve em seus textos e desenvolve, em sua formação como professor, suas habilidades e competências discursivas; c) a constituição da autoria relaciona-se com os modos do sujeito promover a socialização do seu pensamento, posicionando-se ideologicamente, aprimorando a capacidade de síntese, de argumentação e de formulação de opinião crítica perante o mundo e a ciência.

Compreendemos, também, no âmbito do letramento acadêmico, que o Ensino Superior “[...] é formado por diversos letramentos, portanto por diversas práticas sociais, e, por conseguinte, professores e alunos constituem-se a partir das posições-sujeito que assumem ao estabelecer relações de interlocução nessa esfera enunciativa com e pela a escrita” (BRAGA, 2015, p. 128).

A escrita acadêmica relaciona-se ao processo de letramento acadêmico, ou seja, com os usos da escrita - e da leitura - em práticas sociais e culturais no contexto universitário, por meio dos quais ocorre a interpretação, a compreensão e a organização do conhecimento em práticas de escrita dos mais variados gêneros e temáticas dentro das disciplinas do curso. Desta forma, pode-se afirmar, inclusive, que os discursos sobre a historicidade da constituição do ensino superior revelam que as condições de produção, as concepções, os sujeitos, as instituições e outros aspectos são fundamentais no direcionamento das práticas de letramento desenvolvidas no interior dessa instituição educacional.

4. REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R.; BRAGA, S. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2015.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Understanding literacy as social practice. Local Literacies: reading and writing in one community.** London: Routledge, 1998.

BRAGA, S.; ACOSTA-PEREIRA, R. A inscrição do sujeito na escrita acadêmica numa perspectiva dialógica. **Fórum Linguístico.** Florianópolis, v. 13, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1506>. Acesso em: 15 set. 2018.

FABIANO-CAMPOS, Sulemi; ALVES, E. M. S. A. **Escrita acadêmica: formas de mobilizar o discurso do outro.** Estudos da Língua(gem) (Online), v. 12, p. 275-292, 2014.

FABIANO-CAMPOS, Sulemi; **O uso de conectores como um recurso do “recorta e cola” em escrita acadêmica.** Piauí. Revista do GELNE, Vol. 12 - Número 2: 75-80. 2010.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível.** Tradução: Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MAGALHÃES, Izabel (Org.). Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas.** Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Maria Lagazzi (Orgs.). **Introdução às ciências das linguagens: Discurso e textualidade.** 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006, p. 11-31.

_____. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua: imigração e nacionalidade.** São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória.** 3ª ed.

Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**. v.18 n.52. p. 213-144. jan-mar. 2013.

Eixo Temático: Descrição e Análise Linguística: desdobramento e perspectivas

Os impactos da NGB no ensino de gramática nas escolas

Franciele Renata Ribeiro (UEPG) Marina Chiara Legroski (orientadora/UEPG)

Resumo

Temos como objetivo analisar o impacto causado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) nas gramáticas escritas após a sua publicação, uma vez que este documento apenas normatiza a nomenclatura, deixando a cargo do gramático fazer relação entre o nome e função da estrutura linguística em questão. Além disso, entendemos, junto com Kenedy (2010), que “os termos propostos para descrever fenômenos gramaticais passaram a ser o objetivo da análise da língua, deixando a própria língua em segundo plano”. Sendo assim, analisamos a nomenclatura utilizada na gramática de Bagno (2012), Cunha (2008), Guimarães (1997) e Sacconi (1994) para representar o paradigma gramatical da classe de palavras, fizemos esse recorte específico visto que esse tema é conteúdo solicitado em provas de concursos públicos e como consequência tornando-se objeto de estudos. Após analisamos o material didático utilizado nos livros didático do Projeto Teláris das autoras; Ana Trinconi Borgatto; Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2015) e do livro “Gramática/ Texto: Análise e construção de sentido”, das autoras Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre; Marcela Pontara (2010) no intuito de entender a abordagem de ensino gramatical utilizada. Reconhecemos a NGB como um discurso político linguístico, visto que apesar de aparentar uma neutralidade e uma homogeneidade, os termos que a compõe possuem controvérsias. Vemos a necessidade de uma reformulação para a NGB e do ensino não somente da gramática normativa em sala de aula, mas também o uso científico da mesma.

Palavras-chave: Nomenclatura Gramatical Brasileira, Ensino de Gramática, Gramática

Abstract

We aim to analyze the impact caused by the Brazilian Grammar Nomenclature (NGB) in written grammars after its publication, since this document only regulates the nomenclature, leaving the grammarian to make a relation between the name and function of the linguistic structure in question. In addition, we understand, together with Kenedy (2010), that "the terms proposed to describe grammatical phenomena have become the goal of language analysis, leaving the language itself in the background." Thus, we analyze the nomenclature used in the grammar of Bagno (2012), Cunha (2008), Guimarães (1997) and Sacconi (1994) to represent the grammatical paradigm of the word class. in public examinations and, consequently, becoming the subject of studies. After analyzing the didactic material used in the didactic books of the Project Teláris of the authors; Ana Trinconi Borgatto; Terezinha Bertin and Vera Marchezi (2015) and the book " Gramática / Texto: Analysis and construction of meaning ", by Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre; Marcela Pontara (2010) in order to understand the grammatical teaching approach used. We recognize the NGB as a linguistic political discourse, since despite its appearance of neutrality and homogeneity, the terms that make it up have controversy. We see the need for a reformulation for NGB and the teaching not only of normative grammar in the classroom, but also the scientific use

Keywords: Brazilian Grammar Nomenclature, Grammar Teaching, Grammar

1. INTRODUÇÃO

A nomenclatura adotada hoje em dia nas gramáticas tradicionais e livros escolares usados em sala de aula teve origem em 1959, por meio da Portaria nº36 do Ministério da Educação, que ficou conhecida como “Nomenclatura Gramatical Brasileira” (NGB).

A concepção teórica e a configuração metodológica em que foram formuladas teve consequências diretas nas gramáticas de língua portuguesa, uma vez que apenas a nomenclatura foi normatizada, ficando a cargo de cada autor fazer as relações que julgasse necessárias entre aquele nome e as estruturas linguísticas ali focalizadas. De certa forma, as gramáticas formuladas após a NGB se tornaram autoridades diante da sociedade também pela sua atuação no meio escolar, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, pelo valor descritivo, categorial e conceitual, formando assim um ensino de língua que podemos chamar de “gramatizado”, pois age entendendo que há uma unidade entre os fenômenos da língua quando se parte de condições de estudos metalinguísticos; inclusive sendo possível se determinar fatos linguísticos como “certos” e outros não. De acordo com Kennedy (2010), “os termos propostos para descrever fenômenos gramaticais passaram a ser o objetivo da análise da língua, deixando a própria língua em segundo plano”, ou seja, passou-se a focar muito mais na terminologia e na sua uniformização já apresentada na NGB do que na metodologia pela qual se chega até ela.

Considerando todas essas questões, temos agora a problemática da Nomenclatura Gramatical Brasileira, a formação e a autoria dos conceitos nas gramáticas e a consequência disso no ensino de Língua Portuguesa que, atualmente, ainda parte de materiais didáticos que trabalham com gramática.

1.1 – MATERIAIS E METODOS

Primeiramente, apresentamos um breve histórico da Nomenclatura Gramatical Brasileira, discutindo a elaboração e os métodos que a consolidaram. Para tanto, usamos como aporte Baldini

(1999), Costa (2012) e Kennedy (2010). Após esse estudo, buscamos a menção e a apresentação da NGB nas gramáticas de Bagno (2012), Cunha (2001) Guimarães (1997) e Sacconi (1994). Em seguida, analisamos dois livros didáticos com o intuito de entender a abordagem do ensino de gramática.

1.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

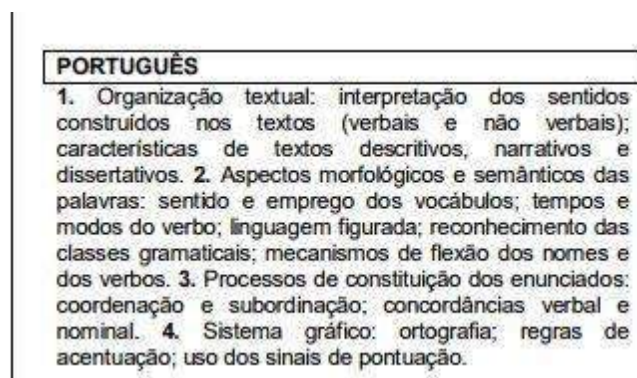
A Nomenclatura Gramatical Brasileira foi formada por uma comissão com cinco respeitados professores: Antenor Nascente, Clóvis Monteiro, Cândido Jucá Filho, Celso Cunha e Rocha Lima, junto com 3 assessores: Antônio Chediak, Serafim da Silva Neto e Sílvia Elia. Essa comissão foi contratada pelo Ministério Da Educação, em 1957, com o objetivo de realizar uma simplificação homogeneizada na nomenclatura gramatical utilizada no meio escolar brasileiro. A divergência de terminologias utilizadas pelas gramáticas até então gerava um grande problema para o estudo escolar e, também, para o progresso das pesquisas linguísticas do Brasil.

Estudar e compreender a Nomenclatura Gramatical Brasileira é, ao nosso ver, um instrumento linguístico e político: reconhecemos a NGB como um meio de intervenção de políticas públicas do país, visto que é um documento linguístico, pois a resolução da portaria de número 36 faz a recomendação da adoção da NGB e sua imediata atuação em vigor. Por se tratar de um instrumento político, há um apagamento de sua verdadeira autoria, "‘esquece-se’ que ela é um produto histórico, produzido por um determinado grupo de pessoas, dentro de uma dada conjuntura histórica" (Baldini,1999:49). Sendo assim, a definição/nomenclatura acaba produzindo "um efeito de transparência do dizer, na medida em que tal formulação simula um efeito de que toca o real e, dessa forma, todos entendem do que se trata" (Costa, 2012:50). Segundo Kennedy (2010), isso resultou na

compreensão incorreta que muitos gramáticos, professores, escolas e editoras de livros fizeram da lei. Ao examinarmos gramáticas escolares e livros didáticos lançados após 1959, percebemos que a grande maioria deles converteu a NGB em conteúdo programático das lições de português. (KENNEDY, 2010:.2)

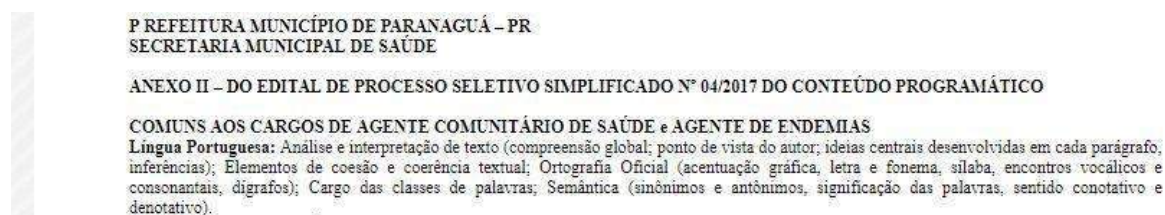
Partindo deste pressuposto, buscamos verificar se há a menção e a adoção dos termos estruturados da NGB nas gramáticas de Bagno (2012), Cunha (2008), Guimarães (1997), Sacconi (1989), assim como no material didático produzido por Abaurre (2010) e Borgatto (2015). Para esse estudo, fizemos um recorte específico em relação à classe de palavras, visto que esse tema é conteúdo solicitado em provas de concursos públicos e, como consequência, torna-se objeto de estudo. A seguir, apresentamos a seguir alguns fragmentos de editais de concursos realizados no ano de 2017:

Figura 1: Fragmento do edital do concurso público da prefeitura de Cândido de Abreu-PR.



Fonte: Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/noticias/prefeitura-de-candido-de-abreu-pr-divulga-a-retificacao-concurso-publico>> Acesso em: 23 de junho de 2018.

Figura 2: Fragmento do edital do concurso público da prefeitura de Paranaguá- PR.



Fonte: Disponível em: <<http://www.paranagua.pr.gov.br/conteudo/concursos-publicos>> Acesso em: 23 de junho de 2018.

Figura 3: Fragmento do edital do concurso público do Tribunal Regional Federal.

17.2.2 CONHECIMENTOS BÁSICOS PARA OS CARGOS DE NÍVEL SUPERIOR

LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados. 2 Reconhecimento de tipos e gêneros textuais. 3 Domínio da ortografia oficial. 4 Domínio dos mecanismos de coesão textual. 4.1 Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciamento textual. 4.2 Emprego de tempos e modos verbais. 5 Domínio da estrutura morfosintática do período. 5.1 Emprego das classes de palavras. 5.2 Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração. 5.3 Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração. 5.4 Emprego dos sinais de pontuação. 5.5 Concordância verbal e nominal. 5.6 Regência verbal e nominal. 5.7 Emprego do sinal indicativo de crase. 5.8 Colocação dos pronomes átonos. 6 Reescrita de frases e parágrafos do texto. 6.1 Significação das palavras. 6.2 Substituição de palavras ou de trechos de texto. 6.3 Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto. 6.4 Reescrita de textos de diferentes gêneros e níveis de formalidade.

Fonte: Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/TRF1_17_SERVIDOR/Acesso> em: 23 de junho de 2018.

Como pudemos observar, os termos propostos para os editais são relativos à nomenclatura gramatical, o que dá a impressão de que os conceitos exigidos são uniformes e concretos, fortalecendo assim a ideia de que o estudo gramatical é cheio de regras, que os alunos se tornam obrigados a decorar com a finalidade de preencher uma prova – com intenção única e exclusiva de obter nota. Para o estudo dos termos solicitados, imagina-se que o candidato busque informações em livros didáticos ou gramáticas, que acabam se tornando instrumentos de estudos. Estes materiais são um espelhamento da Nomenclatura Gramática Brasileira. Apresentamos, a seguir, uma tabela comparativa entre a nomenclatura presente na NGB e as gramáticas de Bagno, Cunha, Guimarães e Sacconi para representar o paradigma gramatical da classe de palavras:

Tabela 1. Nomenclatura da classe de palavras.

NGB	BAGNO	CUNHA	GUIMARÃES	SACCONI
SUBSTANTIVOS	Verbos	Substantivos	Substantivos	Substantivos
ARTIGO	Nomes	Artigo	Artigo	Artigo
ADJETIVO	• Substantivo	Adjetivo	Adjetivo	Adjetivo
NUMERAL	• Adjetivos	Numeral	Numeral	Numeral
PRONOME				

VERBO	Verbinominais	Pronome	Pronome	Pronome
ADVÉRPIO	• Infinitivo	Verbo	Verbo	Verbo
PREPOSIÇÃO	• Particípio	Advérbio	Advérbio	Advérbio
CONJUNÇÃO	• Gerúndio	Preposição	Preposição	Preposição
INTERJEIÇÃO	Índices Pessoais	Conjunção	Conjunção	Conjunção
	Mostrativos	Interjeição	Interjeição	Interjeição
	• Artigo			
	• Não Pessoa			
	• Demonstrativos			
	Quantificadores			
	• Definitivos			
	• Indefinitivos			
	Advérbios			
	Preposições			
	Conjunções			

Fonte: As autoras.

Mesmo que a NGB seja um documento que apenas *recomenda a adoção* de termos, podemos perceber, por meio da tabela, que apenas um autor apresentou mudanças em relação à nomenclatura. Segundo Marcos Bagno,

A ciência da linguagem e o ensino de língua têm de estar livres para se desenvolver por meio de novas pesquisas, novos conceitos, novos métodos e, por conseguinte, novas nomenclaturas. Cada escola teórica da linguística e cada proposta metodológica de didática de línguas precisa ter a mais absoluta liberdade para designar seus construtos teóricos e seus objetos de trabalho. (BAGNO,2012:503)

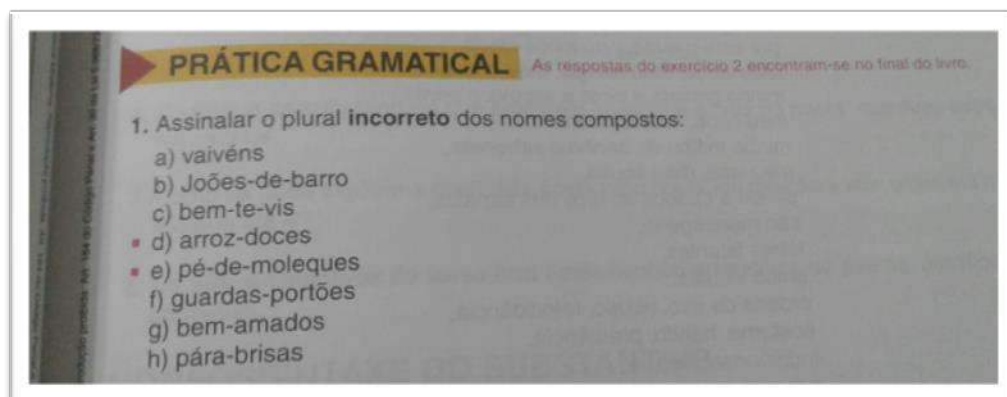
Ainda, segundo o autor, a recusa à tradição não se deve a um desejo de “reinventar a roda”, mas sim de demonstrar que os fenômenos linguísticos se prestam a uma multiplicidade de interpretações justamente pela taxonomia (classificação), e que, sua classificação, como toda teoria, está aberta para a crítica, a reformulação e a refutação.

A gramática de Sacconi (1989) faz menção à NGB sobre a classificação das classes de palavras, em especial a interjeição, e, mesmo sendo reconhecido como autor de um livro normativo, o autor faz uma observação questionadora:

A interjeição, que exprime emoção ou sentimento repentino, não constitui propriamente uma classe, já que toda e qualquer palavra, expressão ou mesmo oração, proferida com entonação característica, pode tornar-se interjeição ou locução interjetiva. Ex: *Viva! Nossa Senhora!, Deus me livre!*. Não sendo, em rigor, uma classe de palavras, a interjeição não tem nenhuma função na oração; a locução interjetiva dispensa a análise dos termos que a compõem. (SACCONI, 1989:120)

As gramáticas de Cunha (2001) e Guimarães (1997) seguem a Nomenclatura Gramatical Brasileira, mas sem fazer menção direta ao documento. Podemos dar destaque à gramática de Guimarães que, além de gramática, também se nomeia como um “vetor de construção de sentido para o aluno” (GUIMARÃES, 1997:2), pois apresenta, também, ao final de cada capítulo, atividades a serem realizadas pelo professor com alunos em sala de aula. Na figura a seguir, temos um exemplo de exercício relativo aos substantivos.

Figura 4. Fragmento de exercício de "A gramática lê o texto". (GUIMARÃES, 1997:65)



A atividade é um exemplo de exercício metalinguístico, onde o material de estudo é o próprio produto final.

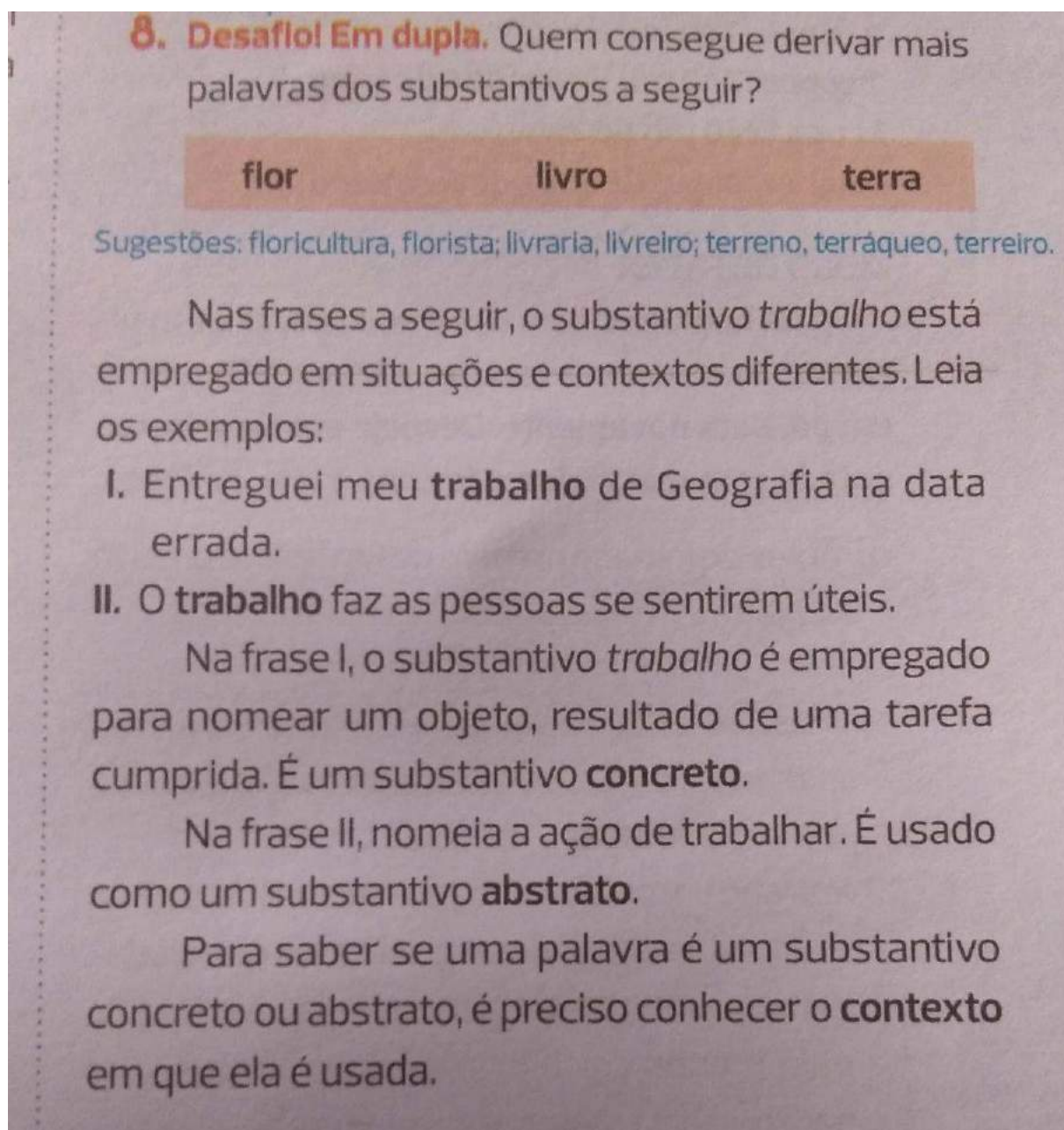
Sobre a prática da metalinguagem como atividade didática, podemos consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1998), documento nacional elaborado pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores sobre a prática pedagógica nos ensinos fundamentais e médio. No que concerne à reflexão do ensino gramatical, o documento orienta:

a atividade metalinguística **deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua** que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar), do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano. (grifo nosso) (BRASIL, 1998: 28)

Sendo assim, nós entendemos, juntamente com os parâmetros, que a metalinguagem deve funcionar como instrumento didático e não como produto de ensino, como demonstra o exercício.

A próxima atividade que apresentaremos está presente no livro didático do Projeto Teláris, das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2015). Esta atividade também está relacionada ao tema “substantivo” (presente na NGB). Na apresentação do livro, as autoras relatam ao aluno o que este irá encontrar naquela edição e sobre como serão conduzidas as atividades. A respeito do estudo linguístico, as autoras dizem que haverá “(...) reflexões sobre usos e formas de organizar a língua portuguesa (...)” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2015:03).

Figura5: Fragmento de exercício de “Projeto Teláris”.
(BORGATTO,BERTIN,MARCHEZI2015:103)



A atividade começa pedindo para que o aluno trabalhe em dupla, dessa forma acredita-se que a atividade se torne mais interativa. Aos alunos, é solicitado que façam derivações dos

substantivos escritos na caixa. Este exercício é interessante para que o aluno perceba as diferenças e semelhanças morfológicas das palavras formadas. Abaixo do exercício, há uma explicação sobre como a mesma palavra pode possuir outras funções dependendo do contexto em que está colocada. Vemos essa observação como uma forma de deixar claro que as palavras não possuem nomenclaturas e classes totalmente definidas, mas que elas variam, assim como a língua.

A próxima imagem é de uma atividade do livro “Gramática/ Texto: Análise e construção de sentido”, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. Na apresentação do livro, as autoras descrevem que vão expor:

(...) uma língua portuguesa muito mais viva e próxima do seu modo de falar. Temos certeza de que boa parte das dificuldades durante o estudo da gramática se deve ao fato de que as estruturas e os exemplos presentes nos livros são artificiais, criados para ilustrar casos previstos pela gramática normativa.” (ABAURRE, PONTARA, 2010:2)

Figura 6: Fragmento de exercício de “Gramática/Texto: Análise e construção de sentido”.
(ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, 2010:185)

As flexões do substantivo

Observe a tira abaixo e responda às questões de 1 a 4.

LAERTE. Piratas do Tietê. Folha de S. Paulo, São Paulo, 21 mar. 1999.

1. Discutir o sexo dos anjos é uma expressão que, em português, significa falar sobre algo sem importância, irrelevante. A origem dessa expressão está no fato de, segundo uma perspectiva religiosa, os anjos não terem sexo por serem puramente espirituais. A tira acima usa a expressão **sexo dos anjos** com esse sentido? Explique.
2. De que modo, na tira, Deus estabelece o sexo dos anjos?
 - Linguisticamente, como o sexo dos anjos é marcado?

A atividade apresenta uma tirinha e, em seguida, pede uma reflexão e uma explicação sobre a expressão citada na charge. Para tanto, é necessário que os alunos usem de seus conhecimentos semânticos, bem como é interessante perceber que, mesmo o exercício tendo como título “Flexões do substantivo”, o livro não trabalha de forma normativa com o assunto. A segunda questão é perguntada sobre marcação de flexão do substantivo, é interessante para o aluno perceber as marcações na língua feita por sufixos de uma maneira contextualizada e, assim como no exercício número um, não trabalha de forma normativa.

Sobre o uso dessas atividades, a Diretrizes Curriculares do Paraná (2008) orienta que

(...) os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. Daí a importância de considerar não somente a gramática normativa, mas também as outras, como a descritiva, a internalizada, e em especial a reflexiva no processo de ensino de Língua Portuguesa. (PARANÁ, 2008:78)

Apesar de as Diretrizes assentirem a importância de considerar não somente a gramática normativa em sala de aula, o que se vê é a nomenclatura gramatical sendo o produto de ensino. Segundo Bagno, a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que, por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua” (BAGNO, 2007:72-73).

Sobre o assunto, Borges afirma que

Professores que não são preparados para ensinar outra coisa que não a gramática, materiais didáticos e de consulta que privilegiam a teoria tradicional e, contraditoriamente, um discurso de que não se deve ensinar gramática na escola são fatores parcialmente responsáveis pelo caos a que o ensino de Língua Portuguesa atingiu (BORGES, 2012: 4)

Concordando com Borges, Perini (2014) aponta que faltam obras de cunho didático que possam ser adotadas para o trabalho em sala de aula, por isso salientamos aqui a importância dos estudos linguísticos a respeito dos questionamentos das tradições gramaticais.

Um dos maiores argumentos para o ensino da gramática normativa é o “aprender a

falar/escrever bem”, porém o que realmente está em jogo é a ascensão social do aluno ao aprender a “falar bem” e, como cita Perini (2014): “O que está em jogo é o poder; não a ciência; mas a ciência é o grande instrumento do poder, logo ela está também em jogo (...).”

1.3 RESULTADOS OBTIDOS

Reconhecemos a NGB como um discurso político linguístico, visto que apesar de aparentar uma neutralidade e uma homogeneidade, os termos que a compõe possuem controvérsias. Embora a NGB apenas aconselhe a nomenclatura, sua difusão entre gramáticas e, consequentemente, pelos livros didáticos se faz grande. Nesse sentido, apenas a voz do gramático é tomada como verdade, pois ela assume o privilégio de interpretação. Daí se dá o argumento de que “saber gramática é saber falar”. Vemos a necessidade de uma reformulação para a NGB e do ensino não somente da gramática normativa em sala de aula, mas também o uso científico da mesma.

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Gramática: texto, análise e construção de sentido**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORGATTO, Ana Trinconi et al. **Língua Portuguesa. 5º ano**. São Paulo: Ática, 2015.
- BORGES, José N. **Alguns comentários sobre a iniciação científica na área de estudos linguísticos**. Anais... In: Encontro do CelSul, n. 10. Cascavel: Unioeste, 2012.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1971.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. Atual, 3ª ed. 2009.
- CIPRO NETO, P. & INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.
- COSTA, Maria Iraci Sousa. **O lugar da definição na gramática: efeito de transparência do dizer**. Fragmentum, n. 33, p. 49-56, 2012.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3 ed. 2001.
- GUIMARÃES, Florianete; GUIMARÃES, Margaret. **A gramática lê o texto**. São Paulo: Editora, 1997.
- KENEDY, Eduardo. **Rudimentos para uma nova sintaxe na NGB**. Revista escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2010.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2002.
- MIOTO, Carlos, FIGUEIREDO-SILVA, Maria Cristina, LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 3 ed. 2007.
- PARANÁ, **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Traduzido por EniOrlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. Parábola Ed., 2010.
- SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa Gramática: teoria e prática**. São Paulo: Atual, 1994.

Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas

Adolescência, escolhas profissionais e produção de sentidos: um olhar discursivo

Francine Rocha de Freitas (Mestranda em Estudos Linguísticos/PPGL/UFSM)

Verli Petri (Orientadora/Departamento de Letras Vernáculas/PPGL/UFSM)

Resumo

O presente trabalho possui por objetivo socializar o projeto de pesquisa intitulado “A constituição do sujeito na adolescência: escolhas profissionais e produção de sentidos”. A pesquisa, a nível de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, é vinculada à área de concentração “Estudos Linguísticos”, linha de pesquisa “Língua, Sujeito e História”, e possui como tema a escolha profissional no contexto da adolescência. Nesse sentido, a questão de pesquisa que norteia o trabalho é: “Que efeitos de sentido a escolha por uma profissão produz no discurso do sujeito adolescente?”. Está sendo desenvolvida pesquisa de abordagem qualitativa; nível exploratório; com coleta de dados por meio de estudo de campo – propondo como método a escrita de si; e dispositivo de análise e interpretação por meio da Análise de Discurso de linha francesa, proposta por Michel Pêcheux e seus pares, bem como vem sendo desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros. A coleta de dados foi executada em cinco turmas de 3º Ano de cinco Escolas Estaduais de Ensino Médio da região central do Rio Grande do Sul, de modo a constituir, a partir da mesma, um arquivo com a escrita de si dos sujeitos participantes. O resultado esperado consiste em apresentar de que modo tal escrita de si explicita as nuances da constituição do sujeito adolescente no momento de vida em que se encontra, e neste trabalho serão apresentados resultados parciais, a partir de um gesto de leitura inicial sobre o arquivo.

Palavras-chave: Adolescência; Escolha profissional; Escrita de si; Análise de Discurso de linha francesa.

Abstract

This paper was developed in order to socialize the research project titled “The formation of the subject in adolescence: professional choices and production of meaning”. The research, at a Master’s Degree in Languages standard, is linked to the “Language Studies” specific area, “Language, Individual and History” line of research, and focuses on the professional choices in the adolescence. That been said, the research topic that leads this paper work is: “Which meaning effects does the choice of a profession produces on the speech of the adolescent subject?”. A qualitative approach research is being developed, exploratory level, with data acquisition due to field research – proposing as a method the writting of the adolescent itself; and the Speech Analysis in french line, proposed by Michel Pêcheux and its pairs, as an analysis and interpretation tool, as well as it is being developed in Brazil by Eni Orlandi and others. The data acquisition has been performed in five State High Schools at the central region of Rio Grande do Sul, in order to report the self writting of the attendant subjects. The expected result of this work consists in presenting which way that self writing exhibits the nuances of the adolescent subject constitution at the present life moment it finds itself, and in this paper partial results will be shown since an initial reading gesture

Keywords: Adolescence, Professional choice, Self writting, french line Speech Analysis.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui por objetivo socializar o projeto de pesquisa intitulado “A constituição do sujeito na adolescência: escolhas profissionais e produção de sentidos”, de registro no Gabinete de Projetos (GAP) nº 048944, revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com registro Caae nº 92770318.2.0000.5346. A pesquisa, a nível de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, é vinculada à área de concentração “Estudos Linguísticos”, linha de pesquisa “Língua, Sujeito e História”, e possui como tema a escolha profissional no contexto da adolescência.

Entende-se que o sujeito adolescente ocupa um lugar de entremeio infância-aduldez, lugar no qual se depara e é interpelado socialmente a fazer uma escolha profissional. Nesse sentido, a questão de pesquisa que norteia o projeto consiste em: “que efeitos de sentido a escolha por uma profissão produz no discurso do sujeito adolescente?”, e seu objetivo geral consiste em investigar os efeitos de sentido que a necessidade de escolha por uma profissão produz no discurso do sujeito adolescente por meio da escrita de si.

O interesse pela temática decorre do percurso de trabalho desenvolvido em Orientação Profissional na clínica psicológica com adolescentes. Nesse sentido, refere Bohoslavsky (2015) que em relação à pessoa que decide, individual e social se expressam simultaneamente, seja nos obstáculos às tomadas de decisão, seja nas soluções alcançadas. Desta maneira, configura-se um caráter sobredeterminado e multideterminado da escolha. Escolha esta que sacrifica outras, e conseqüentemente, produz marcas na história do sujeito. Destaca-se que, de acordo com Bohoslavsky (2015), é precisamente na adolescência que emergem as dificuldades e também as soluções de natureza vocacional, especificando as idades entre 15 e 19 anos, quando se delineiam com mais clareza conflitos relativos à passagem ao mundo adulto:

Escolher algo novo, decidir-se por alguma coisa, implica sempre deixar de lado, dolorosamente, todo o resto. Talvez o problema de orientação vocacional do adolescente esteja mais vinculado a tudo o que tem de deixar do que ao que tem que tomar. Mas não só ao que tem que deixar, mas também às fantasias relacionadas ao

que deixa e às consequências fantasiadas ante o abandono dos objetos, dos quais se desfaz. Consequências para ele e, naturalmente, para os demais (BOHOSLAVSKY, 2015, p. 43).

Torna-se relevante para a área de concentração mobilizar conceitos de língua, sujeito e história na investigação dos efeitos de sentido que a necessidade de escolha de uma profissão produz no sujeito adolescente - o que justifica a escolha pela linha de pesquisa a qual destina-se o presente projeto. Para tal, busca-se como suporte teórico a Análise de Discurso de linha francesa fundada por Michel Pêcheux e seus pares, bem como vem sendo desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros.

Orlandi (2009) apresenta a Análise de Discurso, enquanto dispositivo teórico e analítico, o qual trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade, equívoco e ideologia, em sua relação com o simbólico. De acordo com a autora, isto permite às diferentes disciplinas levar em conta a linguagem, sem se iludir com sua transparência, e sem estacionar na análise de conteúdo.

2. UM OLHAR DISCURSIVO: BREVE PERCURSO PELA ANÁLISE DE DISCURSO PÊCHEUXTIANA

Michel Pêcheux (1997a), precursor da Análise de Discurso de linha francesa, concebe discurso como sendo efeito de sentido entre os pontos A e B. Nesse sentido, a Análise de Discurso, refere a precursora da Análise de Discurso de linha francesa no Brasil, Eni Orlandi (2009), objetiva a compreensão da língua fazendo sentido por meio de um trabalho simbólico constitutivo do homem e sua história: discurso é palavra em movimento, e observa-se o homem falando por meio do estudo do discurso.

Os estudos discursivos, de acordo com Orlandi (2009), visam a descentralização da noção de sujeito e a relativização da autonomia do objeto da Linguística, pensando-se o sentido que é dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem. Para a referida autora, é no discurso que se pode observar a relação entre língua e ideologia, de modo a compreender a produção de sentidos através da língua por e para os sujeitos.

Sujeito, na definição de Orlandi (1998), não recobre uma forma de subjetividade, mas sim uma posição discursiva em relação a uma incidência da memória, ou seja, instância da constituição

dos sentidos. É condição inalienável para a subjetividade o mecanismo ideológico pelo qual o sujeito se constitui, assim como a língua e a história (ORLANDI, 1999).

Nesse sentido, a língua não é concebida como um sistema fechado, mas sim um sistema sujeito a falhas, inscrevendo-se na história e produzindo os sentidos. Sujeito e sentidos se constituem simultaneamente, sendo que o modo pelo qual o sujeito se constitui (através da ideologia), e os sentidos (através da inscrição da língua na história), possui caráter não-transparente: seja em relação aos sujeitos, como à sociedade – configurando a materialidade do sujeito e dos sentidos (ORLANDI, 2015).

De modo a compreender processos de produção de sentidos, sua relação ideológica e a possibilidade de estabelecimento de regularidades no funcionamento discursivo, existe em Análise do Discurso a noção de Formação Discursiva, que Orlandi (2009) conceitua como o que, em determinada Formação Ideológica, “determina o que pode e deve ser dito” (p. 43). As palavras não possuem sentido em si próprias, mas sim, derivam seus sentidos da inscrição em certas Formações Discursivas. Representam, desta forma, as Formações Ideológicas no discurso. Toda palavra, afirma Orlandi (2009), é sempre integrante de um discurso, e todo discurso se constitui na relação com outros.

As Formações Discursivas podem ser consideradas regionalizações do Interdiscurso. Defende Pêcheux (1997b) que a noção de Interdiscurso é introduzida para designar este “exterior específico” de uma Formação Discursiva, enquanto irrompe na mesma de modo a constituir um lugar de evidência discursiva. Assim, o Interdiscurso funciona disponibilizando dizeres, de modo a determinar o que constitui uma Formação Discursiva em relação à outra por meio do já-dito (ORLANDI, 2009).

Na Análise de Discurso, interpretar significa se expor à opacidade do texto – e não atribuir sentido: é explicitar de que forma um objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 2006; 2009), ou seja, de que forma está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2009). Tal compreensão implica em explicitar o modo pelo qual o texto organiza os gestos interpretativos que relacionam sujeito e sentido, produzindo assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2009), construindo outras “escutas”, considerando os efeitos e explicitando a relação discursiva com este saber não-aprendido (ORLANDI, 1998).

Um efeito de sentido, teoriza Pêcheux (1988), não preexiste à Formação Discursiva em que se constitui: a produção de sentidos é parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito, tendo

em vista que este último é produzido na forma-sujeito do discurso, e sob efeito do Interdiscurso. A Análise de Discurso se faz no entremeio das disciplinas de Linguística, Psicanálise e Materialismo Histórico; e as afeta em seus métodos de interpretação ao articular linguagem e ideologia e analisar suas materialidades (ORLANDI, 2012).

Na Análise de Discurso, a ideologia encontra-se tanto na produção de evidência do sentido, quanto na impressão do sujeito de que é origem dos sentidos que produz, enquanto que, na verdade, retoma sentidos pré-existentes. É necessário se pensar o gesto interpretativo como lugar da contradição, permitindo o dizer do sujeito pela repetição, ou seja, efeito do já-dito, e também pelo deslocamento e historicização (ORLANDI, 1998).

Considerando-se que “é porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa” (ORLANDI, 2009, p. 37), elegeu-se como método para a investigação dos efeitos de sentido que a necessidade de escolha profissional produz no sujeito adolescente, a escrita de si.

Em relação à escrita, Schons e Grigoletto (2008) defendem que a folha de papel não representa apenas um espaço em branco a ser preenchido com estruturas linguísticas: é espaço simbólico de luta, permeado pelo jogo da contradição. Para Agustini e Grigoletto (2008), é pelo processo de escrita que o sujeito se subjetiva e ocupa certas posições-sujeito - dentre elas a de autor. É a escrita que define o estatuto da memória, ou seja, o saber discursivo o qual determina a produção de sentidos e também a posição dos sujeitos, funcionando, conforme as autoras, como espaço de articulação entre língua e história, discurso e sujeito. O que se põe em cena na escrita de si, para Schons e Grigoletto (2008), é o direito à memória e ao passado que, simultaneamente, projeta um direito ao futuro construído como efeito de memória.

Para Schons (2011), a escrita é efeito de leitura produzida no espaço simbólico criado no próprio texto. Trabalhando o conceito de autoria, diz Orlandi (1998) que a função autor é tocada de modo particular pela história, no sentido de que o autor consegue formular no interior do formulável e se constituir, por meio de seu enunciado, em uma história de formulações. É impossível ao autor evitar a repetição, porém ela ocorre de forma particular, ou seja, instaurando um lugar de interpretação dentre outros. Nesse sentido, acrescenta Biazus (2015) que a escrita constitui-se sempre como escrita de si: lugar no qual o sujeito constrói sua identidade por meio dos movimentos produzidos na e pela memória, e das marcas imprimidas pela alteridade.

Biazus (2015) mobiliza a noção de resistência em Pêcheux, ao indagar a possibilidade de

pensar o espaço da escrita como lugar de resistência, deslizamento de sentidos e rupturas. Mesmo interpelado ideologicamente, é possível que o sujeito escape, fuja e abra brechas no espaço do dizer do outro, movimentando sentidos, então, a partir da resistência.

3. SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM DISPOSITIVO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO EM ANÁLISE DE DISCURSO

Está sendo desenvolvida pesquisa de abordagem qualitativa; nível exploratório; com coleta de dados por meio de estudo de campo – propondo como método a escrita de si; e dispositivo de análise e interpretação por meio da Análise de Discurso de linha francesa, proposta por Michel Pêcheux e seus pares, bem como vem sendo desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros.

A coleta de dados encontra-se finalizada, executada em cinco turmas de 3º Ano de cinco Escolas Estaduais de Ensino Médio da região central do Rio Grande do Sul durante os meses de agosto e setembro de 2018, de modo a constituir, a partir da mesma, um arquivo com a escrita de si dos sujeitos participantes. Deste arquivo, serão selecionadas sequências discursivas que darão constituição ao *corpus* de análise, para que em um segundo momento se possa identificar que marcas linguístico-discursivas possibilitam relacionar o discurso dos sujeitos adolescentes, contemplando os objetivos propostos.

Para Gil (2008), o estudo de campo objetiva aprofundar as questões propostas para se obter informações, e o método da escrita de si, conforme apresentado no item “Fundamentação Teórica”, traz a possibilidade de se pensar o espaço da escrita como resistência, deslizamento de sentidos e rupturas (BIAZUS, 2015).

O critério estipulado para selecionar as Escolas Estaduais de Ensino Médio nas quais ocorreu a coleta de dados consistiu em selecionar cinco escolas de modo que representem cada zona do município, considerando seus pontos cardeais: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro; sendo a escolha no interior de cada zona, estipulada por conveniência. Justifica-se a utilização de tal critério, pois o trabalho de orientação profissional remete à memória da bússola e de seus pontos cardeais.

Obtendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹, cada instituição participante definiu uma turma de 3º Ano, para a qual foi

¹ Para que esta pesquisa fosse passível de realização, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) o Projeto de Pesquisa, juntamente com seus Anexos –

realizada apresentação da pesquisa e convite de participação aos alunos. Aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, foram entregues os Termos de exigência pelo CEP. Foi agendada data para a coleta de dados, que ocorreu em sala de aula, com tempo estipulado em trinta minutos de duração, e para a qual os sujeitos deveriam trazer os Termos devidamente assinados como condição para sua participação na pesquisa.

Dessa forma, em data agendada e no interior da sala de aula, foi proposta simultaneamente aos participantes a aplicação individual da atividade dissertativa de escrita de si, contendo o seguinte enunciado: “Ao pensar neste momento de vida em que você se encontra, de proximidade de conclusão do Ensino Médio, escreva com suas palavras o que significa, para você, escolher uma profissão. Também considere em sua reflexão o que é ter uma profissão, o que você pensa sobre/quais os seus planos para o futuro, assim como o que você acredita que possa ter contribuído e/ou influenciado a pensar desta maneira. Escreva sua resposta à caneta, e em caso de rasuras, coloque a palavra rasurada entre parênteses, traçando um risco na mesma, e dê continuidade à escrita”. Pretende-se, com o procedimento citado em relação à palavra rasurada, que a mesma não perca a legibilidade, de modo que a ocorrência de equívocos, lapsos e atos falhos sejam passíveis de serem analisados como materialidade.

O procedimento utilizado consistiu em entregar impressa em uma folha de papel sulfite A4 a atividade dissertativa de escrita de si, conforme consta no parágrafo anterior, juntamente com uma folha de papel sulfite A4 em branco, destinada à realização da atividade, de forma a estimular que o sujeito se expressasse mais livremente ao realizar a mesma.

Assim, pretende-se em um primeiro momento constituir um arquivo, através da coleta de dados, com a escrita de si dos sujeitos participantes. Deste arquivo, serão selecionadas sequências discursivas que darão constituição ao *corpus* de análise, para que em um segundo momento se possa identificar que marcas linguístico-discursivas possibilitam relacionar o discurso dos sujeitos adolescentes, contemplando os objetivos específicos propostos pelo trabalho: investigar o processo de subjetivação; construção de equívocos, lapsos, atos falhos e deslizamentos de sentido na escrita;

Autorizações Institucionais devidamente assinadas; Termo de Confidencialidade, devidamente assinado pela pesquisadora responsável; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser assinado pelos sujeitos e, no caso de menores de idade, pelos pais e/ou responsáveis; e Termo de Assentimento, a ser assinado pelos menores de idade e por seus pais e/ou responsáveis, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil - Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas.

Formações Discursivas em funcionamento no discurso; compreensão dos processos de produção de sentidos que constituem o discurso.

Segundo Petri (2004), são os objetivos que determinam a seleção de sequências discursivas organizadas nos recortes discursivos - o que constitui o *corpus* discursivo. Complementando, afirma Petri (2013, p. 44), ao referir-se ao movimento pendular próprio às análises discursivas:

Trabalhamos, então, da perspectiva de quem “lê” diferentes materialidades, sendo esta leitura algo em movimento e, pela mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus*, é algo que pode explicitar como se dão os processos de produção de sentidos, viabilizando o que Orlandi designa como “compreensão”, saindo do senso comum e adentrando a especificidade dos discursos analisados.

Pretende-se, desta maneira, desenvolver uma perspectiva para se pensar na temática da escolha profissional na adolescência, de modo a contribuir com/ampliar as perspectivas já existentes. Logo, buscamos a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso pêchetiana analisar os gestos de interpretação da relação do sujeito adolescente com a necessidade de escolha profissional, partindo-se do método da escrita de si.

O universo constitui-se de estudantes de Escolas Estaduais de Ensino Médio no município de Santa Maria/RS que cursem o 3º Ano. Série esta, escolhida por ser esperada maior maturidade para a escolha profissional. Foram selecionadas cinco escolas, de modo a representar cada zona do município: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro, sendo a escolha no interior de cada zona, estipulada por conveniência.

Tendo em vista que não há consenso no que tange à delimitação de adolescência, pois a faixa etária configura-se como um dentre outros critérios a serem considerados, definiu-se como critério de inclusão para participação na pesquisa o sujeito estar cursando o 3º Ano do Ensino Médio na rede pública e ser integrante da turma selecionada pela direção da instituição a ser oferecida a participação na pesquisa, e como critério de exclusão possuir mais de 19 anos de idade, bem como não aceitar participar da pesquisa ou, retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão

Justifica-se o primeiro critério de exclusão elencado, considerando a Lei Nº 8.069, de 13 de junho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Artigo 2º: “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”; e também Bohoslavsky

(2015), conforme citado anteriormente, que delimita que entre os 15 e os 19 anos de idade, se delineiam com mais clareza os conflitos que permeiam a passagem ao mundo adulto.

4. RESULTADOS PARCIAIS

Conforme explicitado anteriormente, buscamos, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso pêcheuxiana, analisar os gestos de interpretação da relação do sujeito adolescente com a necessidade de escolha profissional, partindo-se do método da escrita de si. Os resultados esperados consistem em apresentar de que modo tal escrita de si explicita as nuances da constituição do sujeito adolescente no momento de vida em que se encontra.

A coleta de dados foi executada entre os meses de agosto e setembro de 2018, e teve participação de trinta e três sujeitos, distribuídos conforme a “Tabela 1”, apresentada a seguir:

Tabela 1: distribuição dos sujeitos participantes por escola

Escola	Número de sujeitos participantes
Escola 1	1
Escola 2	5
Escola 3	10
Escola 4	10
Escola 5	7
Total: 5 escolas participantes	Total: 33 sujeitos participantes

Fonte: Autoras

Até o presente momento, foi possível levantar como resultados parciais, a partir de um gesto de leitura inicial do arquivo como um todo, a presença de regularidades nas sequências discursivas que perpassaram a composição do mesmo. Nesse sentido, serão apresentadas a seguir, no “Quadro 1”, a seleção de cinco sequências discursivas, de forma transcrita visando à confidencialidade dos dados, sendo cada sequência discursiva constitutiva da escrita de si de um sujeito adolescente, estudante de uma escola:

Quadro 1: Seleção de sequências discursivas que apresentam regularidades²

SD1: “[...] em minha opinião penso que não adianta ter um salário bom no final do mês e não ser isso que quero, não estar feliz exercendo esta profissão, então em uma escolha devemos escolher algo por que nos fará feliz, que você saberá que a cada manhã quando acordar terá vontade de levantar e ir para o trabalho.”
SD2: “Escolher uma profissão para mim é um passo muito importante, pois será para minha vida inteira. Assim esta profissão precisa me fazer feliz e bem, sei que nem sempre vai ser mil maravilhas, porém pretendo amar o que faço para poder passar pelas dificuldades sem querer desistir.”
SD3: ““Já pensou o que vai fazer ano que vem?” É uma das frases mais comuns de se escutar quando estamos concluindo o ensino médio. Aumentam muito as cobranças e eu sinto quase como se estivesse sufocada [...]. Estou com muitas dúvidas quero dizer, tenho que ganhar dinheiro ou fazer o que eu realmente gosto? E se não passar? Cursinho? Ou trabalho?”
SD4: “A escolha da profissão, que muitas vezes é a única que o sujeito irá seguir durante a vida, é muito importante e difícil. A grande maioria se submete a pressões externas e da família.”
SD5: “[...] a pressão da família e de si mesmo em escolher uma profissão é extrema pois é nesse momento em que pensamos o que queremos fazer ‘para a vida inteira’ ou o que queremos ser.”

Fonte: Autoras

Desta maneira, em um gesto inicial de leitura do arquivo, em que se destacam cinco sequências discursivas transcritas, é possível perceber na relação dos sujeitos com a escolha profissional, um embate entre “o que traz felicidade” e “o que dá dinheiro”, entre “ser” e “fazer”, bem como a presença de influências familiares e sociais em tensionamento neste momento de vida em que os sujeitos se encontram. Conforme já mencionado, estes são resultados parciais de análises ainda iniciais e que exigem aprofundamento, o que se dará ao longo do segundo ano de Mestrado: selecionar, do arquivo de escritas de si dos sujeitos participantes, sequências discursivas que darão constituição ao *corpus* de análise, para em um segundo momento identificar que marcas linguístico-discursivas possibilitam relacionar o discurso dos sujeitos adolescentes, contemplando os objetivos

² As sequências discursivas foram apresentadas entre aspas devido à transcrição literal. Sendo o objetivo do “Quadro 1” apresentar regularidades discursivas, foram suprimidos (entre colchetes) períodos não condizentes a tal objetivo.

Referências

AGUSTINI, C.; GRIGOLETTO, E. **Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso**. Matranga, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 145-156, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matranga/article/view/27912>>. Acesso em: 2 out. 2018.

BIAZUS, C. **Dicionário compartilhado: espaço de criação, resistência e subjetividade**. 2015. 224 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7240>. Acesso em: 2 out. 2018.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2015.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 27 abr. 2018.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 22 out. 2018.

ORLANDI, E. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa**. Rua, Campinas, SP, v. 2, n. 21, p. 187-198, nov. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454/9967>>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997a.

_____. A análise do discurso: três épocas. (1983). In: _____, 1997b.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

PETRI, V. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário:** da representação do mito em *Contos Gauchescos*, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em *Porteira Fechada*, de Cyro Martins. 2004. 332 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5534>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: _____; DIAS, Cristiane (Org.). **Análise de Discurso em perspectiva:** teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 39-48, 2013. Disponível em: http://corpus.ufsm.br/images/Verli_Petri_-_Textos/O-funcionamento-do-movimento-pendular-pr%C3%B3prio-%C3%A0s-an%C3%A1lises-discursivas.pdf. Acesso em: 15 out 2018.

SCHONS, C. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, C.; RÖSING, T. (Org.). **Questões de escrita.** 2. ed. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 2011. Disponível em: <<http://jornadasliterarias.upf.br/upload/files/9d393083ddcc0c596a69b3a0b04fff5f.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2018.

SCHONS, C.; GRIGOLETTO, E. **Escrita de si, memória e alteridade:** uma análise em contraponto. In: 1ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso. Anais, Maringá, PR: UEM, 2008. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/jied/pdf/ESCRITA%20DE%20SI%20schons%20e%20grigoletto.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2018.

Eixo Temático: 7) Interfaces entre língua e literatura: desdobramentos e perspectivas

Uma análise da reação estética na leitura d'*A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes

Géssica Aparecida Cappoani (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR)

Anselmo Lima (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR)

Resumo

Obra representativa da literatura infantojuvenil brasileira, *A bolsa amarela*, publicada em 1976, apresenta uma narrativa dinâmica focalizada na perspectiva da criança Raquel. Dito isso, o presente trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento de Raquel, bem como a reação estética provocada no leitor pela obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. A narrativa articula-se por meio das vontades da menina, que são o oposto de sua condição real. Assim, Raquel é uma menina que deseja ser menino, devido aos privilégios que os meninos possuem na sociedade, que deseja crescer porque não consegue lidar as constantes exigências dos adultos, e que sonha em ser escritora, como forma de extravasar os seus conflitos. Desse modo, constrói-se os dois cronotopos da narrativa: cronotopo da imaginação e cronotopo da realidade. Segundo Vygotsky (1999), em *Psicologia da arte*, na articulação da obra literária há sempre sentimentos opostos crescendo na mesma proporção, que se desenvolvem até o ponto culminante, no qual se fundem, como em um curto-circuito atingindo o efeito estético da arte, a catarse. Nesse sentido, a análise se desenvolve sobre os mecanismos utilizados pela narradora da obra, tanto na construção dos cronotopos da imaginação e da realidade, quanto nos seus engendramentos na narrativa, visando compreender o desenvolvimento da narradora, bem como a catarse do leitor durante a leitura.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Catarse; Cronotopo; Psicologia da Arte; Literatura infantojuvenil.

Abstract

A representative literature book for young people, *A bolsa amarela*, published in 1976, presents a dynamic narrative focused on Raquel's child perspective. That said, the present study aims to analyze Raquel's development, at same time analyzes the aesthetic reaction caused in the reader through the book *A bolsa amarela*, by Lygia Bojunga Nunes. This narrative articulated itself through the girl desires, they are the opposite of her real condition. Thus, Raquel is a girl who wants to be a boy, because boys have more privileges in society, she wants to grow because she can not to handle the adults' demands, and she dreams to be a writer, to overcome her conflicts. Hence, it builds the two narrative's chronotope: imagination's chronotope and reality's chronotope. According to Vygotsky (1999), in *Psychology of art*, in the articulation of literary work, there are always opposite feelings growing up in the same proportion, this develops until the highest point, in which they fuse themselves, as a shot-circuit, reaching the aesthetic reaction of art, the catharsis. Thus, the analysis is developed about the mechanism used for the book narrator, as in the building of the imagination and reality's choronopes, as in the articulation of narrative, aiming to comprehend the narrator development, as well as the reader's catharsis over the reading.

Keywords: Development; Catharsis; Chronotope; Psychology of Art; Young people literature.

1. INTRODUÇÃO

Obra representativa da literatura infantojuvenil brasileira, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, tem como narradora a personagem protagonista do romance, Raquel. As relações e conflitos sociais são reconstruídos por meio do ponto de vista da menina. Sobre essa questão Silva (2000) discute que a obra inova no que se refere à produção literária para crianças, visto que aborda uma temática que envolve o leitor, ao mesmo tempo que “centraliza a história na criança” (p. 9).

Lygia Bojunga Nunes elabora uma obra na qual tanto os conflitos quanto a imaginação são interpretados e (re) criados por meio do filtro infantil. A autora brinca com a relação criativa entre a “liberdade do imaginário e a realidade” (RECHOU, 2010, p. 156). Sobre o estilo das obras de Lygia Bojunga Nunes, Zonin (2008) ressalta que é recorrente “a questão da realidade *versus* fantasia” (p. 2).

No caso d’*A bolsa amarela*, a trama narrada por Raquel a seu leitor, revela a situação da criança em um contexto desafiador: a ausência dos pais no cuidado com a criança, a pressão de ser a filha mais nova, a falta de espaço da criança na participação familiar e ainda de saber que veio de “araque” - esse termo é utilizado pela narradora se referindo ao fato de que nasceu sem que os pais a desejassem. Portanto, concorda-se com Silva (2000) em que *A bolsa Amarela* discute, justamente, “a falta de integração da criança à família” (p. 9).

Do mesmo modo que na obra, na vida real uma parcela significativa de crianças sofre com situações adversas em seu seio família: como a violência, a limitação de seu espaço de participação, a subordinação de sua opinião e de suas vontades às dos adultos etc. Consequentemente, muitas crianças são prejudicadas em seu desenvolvimento devido às adversidades do meio.

Percorrido esse caminho, emergem as seguintes perguntas de pesquisa: *A bolsa amarela* representa o desenvolvimento infantil em meio a esse contexto adverso? Haveria por parte da narração um processo que possibilite a resolução dos problemas da criança na obra e, por meio dela, da criança leitora da obra?

Portanto, o presente trabalho tem por objetivo analisar o processo de desenvolvimento da criança em *A bolsa amarela*, bem como o processo de reação estética do leitor. Para tanto, têm os seguintes objetivos específicos: compor o referencial teórico aportado na *Psicologia da arte* e na teoria da narrativa e do romance; explorar os cronotopos e sua funcionalidade na obra; compreender a estrutura dos estímulos fornecidos ao leitor e

recriar o sistema de respostas estéticas do leitor.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: no item de metodologia, apresenta-se o corpus de análise, o método objetivamente analítico, desenvolvido por Vygotsky (1999) e os processos metodológicos desenvolvidos no caso da análise de *A bolsa amarela*; na seção de aportes teóricos são expostos os estudos de Vygotsky (1999), sobre a análise da reação estética, Brait (1987) e Gancho (2004), sobre a teoria da narrativa; e Bakhtin (2014), sobre o cronotopo no romance. No item de análise, explora-se a construção dos cronotopos do romance, bem como analisa-se o sistema de estímulos fornecidos ao leitor para recriar o sistema de respostas estéticas, a fim de demonstrar o processo de desenvolvimento de Raquel e a reação estética do leitor. Por fim, são tecidas breves considerações finais sobre o desenvolvimento da narradora protagonista e sobre a reação estética a qual o leitor é levado a experimentar durante a leitura da obra.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho toma como *corpus* para a análise o romance infantojuvenil *A bolsa amarela*, da escritora brasileira Lygia Bojunga Nunes, publicado em 1976. A narrativa verbo-visual possui 135 páginas, que estão organizadas em dez capítulos: “As vontades”, “A bolsa amarela”, “O galo”, “História do Alfinete de Fralda”, “A volta da escola”, “O almoço”, “Terrível vai embora”, “História de um galo de briga e de um carretel de linha forte”, “Comecei a pensar diferente” e “Na praia”.

Segundo o método objetivamente analítico, utilizado por Vygotsky (1999), o estudo em psicologia da arte deve estar focalizado na própria materialidade da obra de arte. Nas palavras do autor, para a análise em psicologia da arte “é necessário tomar por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte” (VYGOTSKY, 1999, p. 25), isso porque, a obra literária, é “um sistema de estímulos, organizados consciente e deliberadamente com vistas a suscitar respostas estéticas” (VYGOTSKY, 1999, p. 25).

A obra de arte fornece a seu próprio estudo, em psicologia da arte, os mecanismos para compreender não apenas sua estrutura, mas por meio de seus estímulos, as respostas suscitadas no leitor. O método objetivamente analítico foi expresso por Vygotsky (1999) na seguinte fórmula: “da forma da obra de arte, passando pela análise funcional dos seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento de suas leis gerais” (p. 27).

Dito isso, a primeira etapa deste estudo consistiu em compreender a aplicação do

método objetivamente analítico nos estudos de Vygotsky (1999), a novela (conto) e as leis gerais da reação estética, bem como as teorias sobre a tipologia narrativa em Brait (1987) e Gancho (2004) e o gênero romance em Bakhtin (2014), visando compor o referencial teórico para análise subsequente de *A bolsa amarela*.

Na segunda etapa do trabalho, apoiando-se no estudo detalhado de *A bolsa amarela*, analisou-se os cronotopos do romance, isto é, o tempo-espço: verificando de que forma estes foram consolidados e qual a contribuição para o efeito estético do leitor. Na terceira etapa do trabalho, observou-se a criação e solubilidade de tensões da obra, por meio dos conflitos e das tentativas de resolução dos conflitos até o clímax.

Dito isto, a última etapa da análise consistiu em compreender o desenvolvimento da criança e recriar, com base nos estímulos da etapa anterior, o sistema de resposta estética no leitor. Assim, por meio da elevação da tensão ou da solubilidade da tensão, na obra, compreendeu-se o desenvolvimento de Raquel e recriou-se o processo de desenvolvimento da catarse do leitor. Portanto, no item a seguir, são discutidas as bases teóricas para a análise de *A bolsa amarela*.

3. APORTES TEÓRICOS

3.1 NOVELA (CONTO)

Vygotsky (1999) analisou o conto (adotando-se a terminologia do tradutor) “Leve alento”, de Iván Búnin. O conto tematiza os fatos da vida da personagem Ólia Mieschérskaja e das personagens secundárias do conto. Dito isto, apresenta-se a análise feita por Vygotsky (1999) da reação estética.

A lei geral da reação estética, no conto, parte do princípio da contradição entre fábula e enredo. No qual, a fábula seria o que o “poeta usou como já pronto – relações do dia-a-dia, histórias, casos, o ambiente [...] tudo que existe antes da narração e pode existir fora e independente dela” (VYGOTSKY, 1999, p. 177). Enquanto que, o enredo é definido como “a disposição desse material segundo as leis da construção artística” (VYGOTSKY, 1999, p. 177).

Segundo Vygotsky (1999), para a arte verbal, o fator de maior importância é a sua elaboração, isto é, “a disposição dos acontecimentos na narração, o modo como o poeta leva a sua fábula ao conhecimento do leitor e a composição de sua obra” (p. 179). Desse modo, a apreensão da ordem dos acontecimentos narrados se torna fundamental, a saber, se seguem a

linha do tempo, ou desenvolvem-se em curva, recuando na linha cronológica (VYGOTSKY, 1999, p. 180).

Assim, Vygotsky (1999) reconstrói todos os acontecimentos do conto, colocando-os em ordem cronológica: juventude, relações amorosas, assassinato e as visitas da preceptora ao túmulo. Em seguida, constrói um gráfico da disposição do material, levando em consideração a apresentação dos fatos, tanto retrocedendo como avançando na linha do tempo. Com base nisso, o autor expõe as motivações de Iván Búnin em elaborar esse material de forma inversa aos acontecimentos cronológicos. Segundo Vygotsky (1999), desta forma, atinge-se o efeito contrário ao sentimento de um assassinato. Por conseguinte, percebe-se ao final, efetivamente, o “leve alento” o qual está se tematizando no título do conto.

Vygotsky (1999) explica que “se algum movimento psicológico esbarra em um obstáculo, a nossa tensão começa a elevar-se justamente onde encontramos o obstáculo” (p. 192). Assim, a carga de tensão, a cada obstáculo não superado, é somada à carga de um novo obstáculo ou dissipada na sua superação. Portanto, por meio dos procedimentos de elaboração, o autor pode criar conflitos e gerar tensões e/ ou solubilizar conflitos e suavizar as tensões no plano da narrativa a tal ponto de inverter a própria intenção da fábula.

Dito isso, adentra-se nos aspectos psicológicos apresentados por Vygotsky (1999). Para o autor, o artista “quando dificulta artificialmente o desenrolar da ação, excitada a nossa curiosidade, joga com as nossas conjecturas, leva-nos a desdobrar a nossa atenção” (VYGOTSKY, 1999, p. 256). Assim, a reação estética é um processo no qual se destrói energia nervosa “lembrando mais uma explosão” (1999, p. 257).

Desse modo, o “prazer artístico não é mera recepção, mas requer uma elevadíssima atividade do psiquismo” (VYGOTSKY, 1999, p. 258). Vygotsky (1999) explica que a emoção ao se apoiar na imaginação “se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem as vezes de uma segunda expressão” (p. 264).

Portanto, as vivências fantásticas e irreais dos seres humanos, como afirma o autor, “transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real” (VYGOTSKY, 1999, p. 264). Por isso, Vygotsky (1999) considera “a fantasia como expressão central da reação emocional” (p. 264). Segundo o autor, o “traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. [...] As emoções da arte são emoções inteligentes” (VYGOTSKY, 1999, p. 267), por se realizarem no córtex cerebral pela fantasia.

Vygotsky (1999) demonstrou que “toda a obra de arte [...] encerra forçosamente uma

contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição” (p. 269). A esse efeito particular da obra, de destruição da luta dos sentimentos opostos, denominou catarse, definida como uma “complexa transformação dos sentimentos” (VYGOTSKY, 1999, p. 270). Desse modo, o efeito estético se encerra na catarse, ou seja, “nessa transformação do sentimento, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas” (VYGOTSKY, 1999, p. 272). A seguir, são apresentados os elementos da teoria da narrativa.

3.2 TEORIA DA NARRATIVA

Para empreender a análise de *A bolsa amarela*, é de fundamental importância compreender as principais características da tipologia narrativa. Portanto, a seguir, apresentam-se os estudos de Gancho (2004) e Brait (1987).

Gancho (2004) explica que o romance “é uma narrativa longa, que habitualmente envolve um número considerável de personagens [...] maior número de conflitos, tempo e espaço mais dilatados” (p. 9). Importante ressaltar que o romance é um dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Portanto, o romance como um gênero secundário (complexo), segundo Bakhtin (2016), no processo de sua formação histórica incorporou e reelaborou “diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (p.15). Dito isto, empreende-se o estudo dos principais elementos da narrativa.

Primeiramente, deve-se entender o que é enredo, pois, diferentemente, da definição de Vygotsky (1999), para Gancho (2004) ele corresponde ao “conjunto dos fatos de uma história” (p. 11). Para organizar, logicamente, um romance, o enredo é elaborado com diversos conflitos. Gancho (2004) define o conflito como sendo “qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor” (p. 13). Portanto, são os conflitos narrativos que “determinam as partes do enredo” (p. 13), sendo elas: “exposição”, “complicação”, “clímax” e “desfecho” (p. 13-14).

A exposição, segundo Gancho (2004), tem por objetivo situar o leitor no que se seguirá. Portanto, apresenta as personagens, o tempo e o espaço narrativo (p. 13). Diferentemente, a complicação é o desenvolvimento da narrativa, correspondendo ao local dos conflitos narrativos. Segundo Gancho (2004), é na complicação que “agem as forças auxiliares e opositoras ao desejo da personagem e que intensificam o conflito” (p. 13). O

clímax corresponde ao “momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo” (GANCHO, 2004, p. 14). Segundo a autora, o clímax “é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que se organizam em função dele” (GANCHO, 2004, p. 14). Enquanto que, o desfecho corresponde à última parte do enredo e se caracteriza pela “solução dos conflitos, boa ou má” (p.14).

Compreendido o processo de organização do romance, adentra-se ao estudo das personagens. Gancho (2004) apresenta que “a personagem é um ser fictício responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras é quem faz a ação” (p. 17). Brait (1987) afirma que o autor de uma narrativa “recorre aos artifícios oferecidos por um código a fim de engendrar suas criaturas” (p. 52). Portanto, para construir a materialidade particular desses seres deve articular “um jogo de linguagem que torne tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos” (p. 52).

Brait (1987) descreve dois tipos de personagens da narrativa: as planas e as redondas. As personagens planas “são construídas ao redor de uma única ideia ou qualidade, [...] estão imunes à evolução no decorrer da narrativa” (p. 40-41). Já as personagens redondas são “definidas por sua complexidade, apresentando várias qualidades ou tendência, surpreendendo convincentemente o leitor” (p. 41). Outro aspecto importante é a definição de narrador, segundo Gancho (2004) “o narrador não é autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor” (p. 30).

Por fim, para este trabalho, torna-se importante a discussão dos conceitos de tempo cronológico e de tempo psicológico. No primeiro caso, o tempo “transcorre na ordem natural dos fatos [...] do começo até o final” (GANCHO, 2004, p. 25). No segundo, o tempo “transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou das personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos” (GANCHO, 2004, p. 25). A seguir, apresenta-se os estudos de Bakhtin (2014) sobre os cronotopos do romance.

3.3 CRONOTOPOS: TEMPO E ESPAÇO NA TEORIA DE BAKHTIN

Para Bakhtin (2014) a literatura assimilou e incorporou para si “os aspectos isolados de tempo e de espaço acessíveis em dado estágio histórico do desenvolvimento da humanidade” (p. 211). Portanto, “no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensível e concreto” (BAKHTIN, 2014, p. 211). Nesse cronotopo “o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história” (BAKHTIN,

O cronotopo tem influência no que se refere ao indivíduo na literatura, isto é, constrói uma imagem do ser ficcional. Dessa forma, “[...] o cronotopo como categoria conteudístico-formal determina (em medida significativa) também a imagem do indivíduo na literatura; essa imagem sempre é fundamentalmente cronotópica” (BAKHTIN, 2014, p. 212).

Para Bakhtin (2014) “todas as definições espaço-temporais são inseparáveis umas das outras e são sempre tingidas de um tom emocional” (BAKHTIN, 2014, p. 349). É no cronotopo que “o tempo adquire um caráter sensível concreto; no cronotopo, os acontecimentos do enredo se concretizam, ganham corpo [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 355). Ainda, o cronotopo tem função organizadora, segundo Bakhtin (2014) “Todos os elementos abstratos do romance [...] gravitam ao redor do cronotopo, graças ao qual se enchem de carne e sangue” (BAKHTIN, 2014, p. 355-256).

Embora Bakhtin não se detenha à análise do ouvinte-leitor, em sua complexidade, ou seja, sobre “sua posição cronotópica e seu papel de renovador da obra” (BAKHTIN, 2014, p. 361), ele afirma que “toda obra literária é dirigida para fora de si, para o ouvinte-leitor e, em certa medida, antecipa suas possíveis reações” (BAKHTIN, 2014, p. 361), ressaltando que sem a “expressão espaço-temporal é impossível até mesmo a reflexão mais abstrata [...] qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2014, p. 362).

Com base nos aportes teóricos, a seguir, encaminha-se a análise do processo de desenvolvimento de Raquel no romance, bem como a reação estética do leitor, diante da leitura d’*A bolsa amarela*. Desse modo, serão analisados o cronotopos e o sistema de estímulos da obra, para se recriar o sistema de respostas do leitor.

4. ANÁLISES

4.1 - OS CRONOTOPOS D’A BOLSA AMARELA

Na sua narração, Raquel escolhe fatos da sua experiência subjetiva para contar ao leitor a sua história. Assim, inicia com a afirmação, no presente: “Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades” (NUNES, 2012, p. 9). Na sequência, conta ao leitor que possui três grandes vontades: vontade de crescer, vontade de ser menino e vontade de escrever (NUNES, 2012, p. 9). Com base nisso, pode-se iniciar a análise dos cronotopos d’*A bolsa amarela*.

Raquel relata ao leitor a seguinte situação sobre as vontades: “já fiz de tudo pra me livra delas. Adiantou? Hmm! É só me distrair um pouco e uma aparece logo. Ontem mesmo [...] pensei: puxa vida, falta tanto tempo pra ser grande. Pronto: a vontade de crescer desatou a engordar[...].” (NUNES, 2012, p. 10). Nesse trecho, apresenta-se a relação conflituosa de Raquel com sua vontade de crescer: por meio do pensamento, Raquel lembra de uma adversidade da realidade: “falta muito tempo pra ser grande” e, devido a isso, sente sua vontade de crescer “engordar” dentro dela.

Na sequência, a menina conta sobre o surgimento da sua vontade de escrever. Assim, comenta: “Um dia fiquei pensando o que é que eu ia ser mais tarde. Resolvi que eu ia ser escritora. Então já fui fingindo que era” (NUNES, 2012, p. 10). Novamente, o mecanismo do pensamento articula a relação da vontade de escrever e a realidade. Devido ao fato de Raquel não ser adulta ela apenas pode fingir que é escritora.

Por conta do desdobramento do “fingimento” de Raquel, o leitor compreende o problema relacionado com a vontade de ser menino, após o irmão descobrir suas cartas inventadas para André e desacreditar sobre a história contada pela menina, Raquel tenta argumentar que escolheu inventar um amigo menino porque: “é muito melhor ser homem do que mulher [...]. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto” (NUNES, 2012, p. 16). Mais uma vez, a vontade de Raquel se apresenta como conflitante com a situação concreta vivenciada por ela, ela percebe que por ser menina está em uma situação social desvantajosa, por isso, articula dentro de si a vontade de ser menino.

Portanto, percebe-se que as vontades constituem o plano psíquico da menina, pelo emprego de um tempo controlado por Raquel, consolidando um dos cronotopos da narrativa: o cronotopo da imaginação, caracterizado pela articulação das vontades de Raquel. Paralelamente, como pode ser visto nos trechos recortados, materializa-se o outro cronotopo: o cronotopo da realidade, marcado pelas adversidades de Raquel, no qual o tempo é controlado pelo exterior, pais, irmãos e a escola.

Percebe-se que embora sejam opostos em sua elaboração: interno-externo, subjetivo-social, eles estão continuamente em relação. O plano da realidade apresenta uma dificuldade, logo Raquel articula algo no plano da imaginação, como resultado ou tentativa de solucionar tal problema. No entanto, essa articulação interna criativa, por vezes, gera um novo problema no cronotopo da realidade. Portanto, torna-se importante analisar a articulação desses dois cronotopos na narrativa.

Toma-se, primeiramente, o capítulo “A bolsa amarela”. Nesse capítulo, Raquel conta como conseguiu a bolsa amarela: tia Brunilda enviou um pacote com acessórios e roupas usadas para a família de Raquel, desse embrulho sobrou uma bolsa que ninguém quis, apenas a menina. A bolsa surge como um lugar para Raquel esconder os seus segredos. Embora, esteja no plano da realidade a bolsa dá suporte ao plano da imaginação, pois passa a abrigar as vontades de Raquel e suas histórias.

A partir desse capítulo, Raquel torna-se inseparável da bolsa amarela e, por meio dela, retoma alguns dos pontos interrompidos no plano da realidade, antes da bolsa. É o caso do romance do galo Rei, que foi rasgado pela menina após os familiares rirem da história. Devido a essa adversidade, no plano da realidade, a menina diz: “resolvi que até o dia de ser grande não escrevia mais nada. Só dever da escola e olhe lá” (NUNES, 2012, p. 23). Entretanto, na manhã seguinte à aquisição da bolsa, Raquel passa a abrigar histórias dentro da bolsa, a primeira delas foi o romance que havia sido rasgado. Assim, a menina recriou várias situações posteriores à história do galo Rei, inclusive mudou seu nome para Afonso.

Entretanto, as adversidades do plano da realidade continuam acontecendo, o mecanismo da bolsa tem a função de suavizar os conflitos da realidade no plano da imaginação, mas não o resolvem por completo. É o caso do capítulo “a volta da escola”. Raquel contou que saiu da escola com a bolsa pesadíssima, devido ao fato de não ter terminado a redação sobre o presente que queria ganhar. Por esse problema, no plano da realidade, Raquel, no retorno para casa, faz incursões pelo plano da imaginação.

Assim, um novo personagem é criado a Guarda-Chuva – denominação escolhida pela personagem. Afonso, personagem que a encontrou, relata alguns fatos da vida da personagem, até um determinado ponto, visto que, dali para frente toda a história estava enguiçada. Assim, percebe-se que o pouco que a menina consegue criar permanece com a mesma adversidade da história de Raquel na escola, isto é, enguiçada.

O plano da realidade permanece, continuamente, fornecendo adversidades, por vezes, Raquel consegue contorná-los no plano da imaginação, caso do galo rei, mas por outras apenas suaviza uma parte do conflito, encontra um guarda-chuva, mas não consegue desenguiçar a sua história. Isso demonstra que Raquel ainda não consolidou o cronotopo da imaginação como um lugar pleno de suas realizações, mas está em processo de atingi-lo.

Outra personagem criada foi o galo de briga Terrível. Raquel contou que ele estava perdendo todas as lutas contra um galo mais jovem, tal qual ela vinha perdendo as suas lutas com a realidade. Raquel e Afonso, vendo que o amigo seria destruído na luta, armam um

plano e o prendem na bolsa amarela. Esse capítulo termina com Raquel comentando: “Mas que peso, puxa vida!” (NUNES, 2012, p. 64).

O que materializa a narração de Raquel é o contínuo entrelaçamento do cronotopo da imaginação com o cronotopo da realidade, a experiência subjetiva de Raquel ganha corpo nesses dois planos: por meio dos recortes da vivência da realidade conflituosa e da apreensão e recriação da realidade na imaginação. Esse processo é exemplar no capítulo “O Almoço”.

Raquel, começa por apresentar que a família iria a um almoço na casa da tia Brunilda. A partir disso, descreveu uma série de adversidades no plano da realidade que enfrentou antes de sair de casa, bem como a consequência disso: “sai de casa achando a minha vida o fim” (NUNES, 2012, p. 67).

O capítulo segue com outras adversidades, que obrigam a menina a fugir para o quintal. Longe dos adultos, ela conversa com suas personagens, resolvendo os conflitos da bolsa: “Abri a bolsa. Era o Terrível, coitado. Tanto seguraram o bico dele pra não abrir [...] que ele resolveu ter uma crise de solução [...]. Soluçou meia hora” (NUNES, 2012, p. 72). Quando voltou para o almoço, enfrentou outro problema: mesmo não gostando de bacalhoadinha teve de comer o prato, gerando, assim, mais um conflito.

Na sequência, o Alberto, filho da tia Brunilda, observou a bolsa da menina e disse: “[...] vocês já viram o tamanho da bolsa de Raquel?” (NUNES, 2012, p. 73), pondo em evidência, justamente, o que Raquel queria manter escondido. Alberto ainda criou o versinho “Vou espiar essa bolsa para ver o que é que ela tem” (NUNES, 2012, p. 74) e repetiu-o, incessantemente, para importunar Raquel. Inicialmente, a menina tentou mudar de assunto, mas ele repetiu a música. Como nada parecia resolver, Raquel enfrentou a situação, dizendo: “A senhora [tia Brunilda] acha engraçado tudo que o Alberto faz, não é?” (NUNES, 2012, p. 75). A partir desse posicionamento, toda a família se voltou contra Raquel, instaurando uma discussão, na qual a menina participou ativamente, diz ela: “Mas aconteceu uma coisa esquisita: eu não podia parar de falar” (NUNES, 2012, p. 76).

Entretanto, para reestabelecer o controle dos adultos, a irmã deu-lhe um beliscão, silenciando a voz da menina. Nesse momento, Alberto conseguiu alcançar a bolsa e os dois entraram em uma luta pelo objeto. Novamente, Raquel perdeu, então, conta ao leitor “Eu quis falar. Trancou tudo na garganta. Me lembrei do fecho. Pensei com toda a força pra ver se ele ouvia: ‘Enguiça’” (NUNES, 2012, p. 76). Devido ao fato de Raquel ter perdido a bolsa no plano da realidade, a saída foi recorrer ao plano da imaginação, marcado pelo uso de dois verbos característicos da atividade mental: lembrar e pensar.

A partir desse momento, Raquel entrelaça com maior intensidade os cronotopos real e imaginário, por vezes misturando-os. Para apreender essa questão, deve-se acompanhar os fatos apresentados por Raquel, diz a menina: “Puxa vida, por que é que eu não tinha nascido Alberto em vez de Raquel [...] a vontade de ter nascido menino deu uma engordada tão grande que acordou o Terrível, [...] a bolsa desatou a dar pinote no chão” (NUNES, 2012, p. 76-77). Percebe-se que nesse ponto, Raquel não se posiciona em um único cronotopo, mas migra entre ambos, mesclando-os. Raquel traz os fatos do plano da imaginação para a realidade, a bolsa dá “pinotes”.

As vontades vão crescendo no plano da imaginação e a bolsa continua sendo violada pelos familiares no plano da realidade. O excesso de tensão provocado pelas adversidades faz com que Raquel apresente ao leitor uma junção dos dois cronotopos, diz a menina: “De repente, deu um estouro danado [...] todo mundo pulou para trás. E aí deu outro estouro. [...] o Alberto então pegou ela pra abrir. E o fecho[....] abriu!” (NUNES, 2012, p. 79).

Quando a bolsa é aberta consolida-se a perda total de Raquel no plano da realidade, que já vinha sendo articulada, e culminou na fusão dos cronotopos, no estouro das vontades de Raquel. Assim, com a bolsa aberta, Raquel se concentra sobre o plano da imaginação: “O Afonso pulou pra fora. Mascarado. Agarrando o Terrível com força. O Terrível tava um bocado esquisito: bico, asa, pata, tava tudo amarrado” (NUNES, 2012, p. 79).

Nesse sentido, Raquel retira o foco do leitor do plano da realidade, recontando seu estado de ânimo por meio do Terrível: Raquel tal qual sua personagem estava amarrada em todos os sentidos pela opressão dos familiares. Devido a isso, o plano da realidade, a partir desse ponto, se torna menos presente na narração de Raquel. Vale destacar a última menção deste, no capítulo, Raquel diz: “O pessoal espiou dentro da bolsa” (NUNES, 2012, p. 80), porém, logo a seguir, retorna ao plano da imaginação “Espiei também. Lá bem no fundo vi uns restos de vontade, assim que nem resto de balão quando estoura. Mas só eu que vi mais ninguém” (NUNES, 2012, p. 80).

Percebe-se que a situação na casa da tia Brunilda é um marco no processo de desenvolvimento de Raquel: pela primeira vez ela embate a opressão da família e, embora, tenha perdido no plano da realidade, emocionalmente, ela teve um ganho e encontrou a saída no plano da imaginação para os seus problemas.

Portanto, na luta incessante entre os cronotopos da realidade e da imaginação o que vence e passa a ser evidenciado pela narração de Raquel é o cronotopo da imaginação. Ela perde a luta na realidade e ao gerar a fusão dos cronotopos, no estouro das vontades dentro da

bolsa, passa a se posicionar no cronotopo da imaginação. Assim, cria a história de Terrível, na qual a Guarda-Chuva viu ele perder a luta contra seu oponente. Porém, a partir da reflexão de sua própria criação, Raquel teve um curto-circuito e fala para Afonso: “Você acha que se não tivessem costurado o pensamento do Terrível com a tal linha forte ele tinha vindo aqui brigar?” (NUNES, 2012, p. 91).

Essa tomada de consciência de Raquel, no plano da imaginação, transforma o próprio modo da menina se perceber no plano da realidade, avançando em seus obstáculos, a menina diz: “Eu tinha dito que nunca mais na vida, até ser grande, eu escrevia outro romance. Mas aquele negócio que aconteceu com o Terrível me deixou tão- sei lá- tão diferente [...]” (NUNES, 2012, p. 92).

Assim, Raquel se propõem a recriar a história do Terrível aportada na sua reflexão do pensamento costurado, recriando um final feliz. Raquel conta que os donos de Terrível costuraram o pensamento dele com uma linha forte e que, por toda a vida, ele só pensou em brigada e vencer. Porém, na última briga dele: “Quanto mais o Terrível apanhava, mais força ela [a linha forte] fazia. Mais força. Mais força. Até que de repente – plá!!- de tanto fazer força rebentou” (NUNES, 2012, p. 100).

Portanto, percebe-se que, novamente, Raquel reconstrói a situação na casa da tia Brunilda, porém agora demonstra a vitória que ela teve no plano da imaginação: “[...] o pensamento do Terrível descosturou [...], e ele desatou a pensar mil coisas, ficou até tonto de tanto pensamento junto [...] pensou logo: besteira eu morrer nessa praia só porque eles cismaram que eu tenho que brigar [...]. E se mandou! Correu pro mar” (NUNES, 2012, p. 100). O que se apresenta aqui, é o próprio pensamento descosturado de Raquel, ao colocar o cronotopo da imaginação em primeiro plano percebe que sua vitória se encontra, justamente, nesse ambiente, e por ali segue narrando sua experiência.

Isso se torna evidente nos três últimos capítulos, visto que os fatos recortados para o leitor se constituem, na grande maioria, de imersões no plano da imaginação. Assim, Raquel constrói um estado de ânimo positivo, comparando-se aos sete primeiros capítulos. Raquel afirma, no último capítulo: “Minha semana de castigo foi ótima: escrevi à vontade - tudo que passava na minha cabeça e tudo que acontecia na bolsa amarela. [...] E eu fiquei pensando que fazia uma bruta diferença a gente ter amigo” (NUNES, 2012, p. 125). Tudo que Raquel enuncia ao leitor, suas criações no plano da imaginação, dão suporte ao seu desenvolvimento, ela descobriu na relação com suas personagens que havia um espaço no qual ela e seu modo de ver o mundo poderiam existir.

Ela comenta: “Minha vida foi melhorando. Eu já não inventava muita coisa, meu pessoal não ficava tão contra mim” (NUNES, 2012, p. 125). Nesse trecho, percebe-se que, ainda, os pais ficavam contra ela, mas que, apesar disso, as coisas foram “melhorando”. Importante ressaltar que não se estabelece um parâmetro para não inventar muita coisa (NUNES, 2012, p. 125).

Na sequência do último capítulo, apresenta-se a mesma inventividade com as personagens fictícias de Raquel, ela sai de casa para empinar pipa com as vontades para deixá-las irem embora, ela leva Afonso e a Guarda-Chuva que também acabam se despedindo da menina e ao final sobrou, apenas, o alfinete na bolsa. E ela conclui: “A bolsa amarela tava vazia à beça. Tão leve. E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve” (NUNES, 2012, p. 135).

Essa criação final do romance, culminando com finalizações das histórias de suas personagens, dá ao leitor condições para que ele entenda que tudo se resolveu. Porém, uma análise mais profunda do todo da enunciação demonstra que essas despedidas no plano da imaginação são tentativas bem-sucedidas de suavizar o plano da realidade, que aconteceu em um determinado momento da vida da menina, mas que não condiz, exatamente, ao estado real de Raquel no presente da enunciação. A vitória de Raquel no plano da imaginação é uma situação contada ao leitor ao final do romance, que não corresponde ao momento presente de Raquel.

Percorrido a análise dos cronotopos, desde sua manifestação, entrelaçamento, fusão na catarse até a vitória do cronotopo da imaginação, têm-se condições para avançar à análise do desenvolvimento de Raquel e de seu leitor infantil. Assim, a seguir, encaminha-se o estudo, paralelamente, do desenvolvimento de Raquel e da reação estética do leitor d’*A bolsa amarela*.

4.2 - O DESENVOLVIMENTO DE RAQUEL E A REAÇÃO ESTÉTICA DO LEITOR

Inicialmente, ressalta-se que a análise dos cronotopos foi a base para se perceber o desenvolvimento de Raquel e a reação estética do leitor e que alguns aspectos já foram abordados, superficialmente, no item anterior. Portanto, desse momento em diante, serão analisados apenas os dois momentos efetivamente prototípicos da narração da menina na questão do desenvolvimento e da reação estética.

O primeiro caso prototípico foi narrado por Raquel no capítulo “A volta da escola”. Como já foi apresentado, a professora solicitou uma produção textual e Raquel não teve

tempo de terminá-la, isso causou o aumento do peso dentro da bolsa, ou seja, um acúmulo de tensão em Raquel. Como apresenta Vygotsky (1999), a cada obstáculo não superado soma-se uma nova carga à tensão já existente. Assim, o que vêm acontecendo com Raquel também acontece com o leitor. Cada conflito não superado por Raquel acumula tensões no leitor.

Portanto, quando Raquel se propõem a continuar contando sobre a Guarda-Chuva, por meio de Afonso, o leitor vai acompanhando a tentativa de Raquel, que a cada fracasso seu, soma uma tensão à psique do leitor. Da mesma forma, quando Afonso vê o Terrível, o fato do galo não querer perder nenhuma briga e ao mesmo tempo não ter condição de ganhar do Crista de Ferro é um conflito intransponível. Assim, nesse momento do processo de desenvolvimento de Raquel, suas tentativas de solucionar o plano da realidade, por meio do plano da imaginação, fracassam. E não é só ela quem fica com a bolsa pesadíssima, mas também seu leitor.

A luta entre o cronotopo da imaginação e o cronotopo da realidade é constante, vencendo sempre o plano da realidade. Isso continua se manifestando no capítulo “O almoço”, o segundo caso prototípico tomado para a análise. Ressalta-se que não houve nenhuma resolução às adversidades de Raquel, assim, o leitor inicia o capítulo com o mesmo estado de tensão, anteriormente, analisado.

Raquel, neste capítulo, está se arrumando para ir ao almoço da casa da tia Brunilda. Como já foi descrito, uma série de adversidades acontecem à menina. Cada um dos problemas é um conflito, isto é, um obstáculo barrando a ação da menina. Assim, o leitor, já com uma carga considerável de tensão, acrescenta mais algumas a si mesmo, e quando Raquel sai para o almoço, o leitor está, justamente, se sentido pesado como Raquel.

Este percurso de sucessivas vitórias das adversidades sobre as tentativas de Raquel, se agravam com a chegada na casa da tia Brunilda, fazendo-a fugir para o plano da imaginação - ouve soluços vindo de dentro da bolsa amarela. O tempo sozinha com suas personagens fez com que ela criasse uma solução no plano da imaginação: a cura do soluço do Terrível, por isso que, quando voltou à mesa, sentiu-se melhor. Portanto, percebe-se uma certa suavização da realidade por parte do plano da imaginação, o leitor acompanhando o processo narrativo é levado a diluir uma tensão criada por Raquel no plano da imaginação.

Entretanto, à mesa, uma série de adversidades são apresentadas, a bacalhoadada posta bem à sua frente inicia a sequência de conflitos. À cada conflito se soma uma tensão à narração de Raquel e também à reação estética do leitor da obra. A discussão com os familiares, que a obrigaram a comer a bacalhoadada, soma ainda mais tensão. E, quando Raquel

inicia o enfrentamento à tia Brunilda, sobre o Alberto, tanto ela como o leitor são uma “bomba relógio”, qualquer tensão que se somar pode ocasionar uma “explosão”.

Assim, na luta pela bolsa, Raquel vai encaminhando o leitor ao clímax do romance, a cada tentativa falha de Raquel, é somada uma tensão ao seu problema e uma tensão ao seu leitor, até o ponto em que Raquel, com suas vontades enchendo como balão, resolve estourá-la dentro da bolsa e se abrigar no plano da imaginação. Como já foi dito, Raquel passa a misturar os cronotopos até o ponto em que os funde no curto-circuito, no qual a vitória em um plano acarretou a derrota no outro, ou seja, embora tenha perdido no plano da realidade, ao se abrigar no plano da imaginação, Raquel vence a seu modo.

Raquel ao fugir para o plano da imaginação e permanecer por lá, durante a narração dos últimos capítulos, cria conflitos e aos poucos os supera no plano da imaginação, fazendo o caso oposto que vinha se propondo. O leitor, a partir desse momento, passa a dissipar a energia acumulada, não armazenando todo aquele conjunto de tensões. Assim, quando Raquel cria a luta do Terrível e lhe dá um final trágico na briga, ela cria uma tensão no leitor, porém, ao refletir sobre sua própria história no almoço, reescreve a história de Terrível, dando-lhe um final feliz, solubilizando a tensão acumulada.

Portanto, o segundo caso prototípico demonstra o desenvolvimento de Raquel. Embora ela não tenha conseguido se livrar das três vontades para sempre, visto que inicia o romance no presente da enunciação, com as três vontades, e termina o romance, no passado da enunciação, empinando as vontades até sumirem, pode-se afirmar que houve, no processo da narração, um desenvolvimento emocional de Raquel. Não se pode afirmar que a Raquel do capítulo “Volta da escola” é a mesma de “Na praia”, último capítulo do romance.

Assim, Raquel não se desfez, efetivamente, das vontades. No plano da imaginação criou uma situação, dado seu desenvolvimento emocional, na qual as vontades não lhe são mais um incômodo e as liberta na praia. Tudo é um efeito peculiar causado pela narração de Raquel. Assim, a menina encaminha o seu leitor a vivenciar um estado positivo ao final do romance, mas que não corresponde perfeitamente o seu estado no presente da enunciação.

Desse modo, ao final do romance, embora que no percurso narrativo tenha acumulado inúmeras tensões, o leitor de Raquel não percebe que a narradora não está no presente soltando suas vontades, mas por perceber apenas o cronotopo da imaginação, sente-se leve como a bolsa amarela. Todas as suas tensões, de uma forma ou de outra, foram dissipadas pelo processo narrativo de Raquel. Portanto, Raquel encaminhou o leitor a um estado de ânimo peculiar de suavização das tensões nos três últimos capítulos do romance.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi percorrido, retoma-se o objetivo geral do presente trabalho: analisar o processo de desenvolvimento da criança em *A bolsa Amarela*, bem como o processo de reação estética do leitor. Para tanto, buscou-se apresentar e discutir os estudos de Vygotsky (1999), sobre a análise da reação estética, Brait (1987) e Gancho (2004), sobre a tipologia narrativa; e Bakhtin (2014), sobre o cronotopo no romance.

Na sequência, propôs-se a análise dos cronotopos do romance: foram percebidos dois cronotopos de natureza oposta: o cronotopo da realidade e o cronotopo da imaginação, que foram articulados no processo narrativo de Raquel. O primeiro é marcado pelas adversidades de Raquel na família e o segundo pelas tentativas de superação das adversidades da menina no plano da imaginação. Percorreu-se a relação desses dois cronotopos até o clímax do romance, isto é, à fusão dos cronotopos, no qual a perda de Raquel no plano da realidade faz com que ela funda os dois cronotopos, permanecendo no plano da imaginação.

Com base no estudo dos cronotopos, pode-se compreender toda a narração de Raquel. Assim, avançou-se para a análise dos estímulos da obra, tomando-se dois momentos prototípicos “A volta da escola” e “O almoço”. No primeiro momento, descreveu-se o processo de acúmulo de tensão por meio de obstáculos não superados pela menina. No segundo caso, percorreu-se o processo de acúmulo de tensão até o clímax, que gerou a explosão das vontades de Raquel no curto-circuito. O processo de vitória do plano da imaginação sobre o plano da realidade, iniciou a recriação da realidade no plano da imaginação, o que ocasionou a dissipação das tensões do plano da realidade.

Com base nos estímulos, pôde-se recriar o sistema de respostas do leitor. Como já foi descrito, o leitor d’*A bolsa amarela* está percorrendo os sucessivos fracassos de Raquel e a cada obstáculo que sua leitura esbarra ele acrescenta uma carga de tensão em si mesmo. Portanto, percebe-se que, até o capítulo “O almoço”, o leitor acrescenta tensões à sua psique sem sucesso em dissipar a energia psíquica acumulada.

Porém, na briga de Raquel com a família, quando Alberto toma a bolsa e todos tentam abri-la, Raquel sem poder reagir no plano da realidade, fugindo para o plano da imaginação, estoura as suas vontades em um curto-circuito, e, a partir deste momento, passa a criar suas próprias soluções para seus problemas no plano da imaginação. Esse processo de criar soluções no plano da imaginação, passa a dissipar a energia psíquica acumulada, causando um estado de ânimo positivo ao final da leitura do romance.

Desse modo, o processo narrativo de Raquel encaminha à compreensão de seu desenvolvimento emocional, não como superação das vontades, mas como uma suavização das mesmas, por meio da criação das soluções no plano da imaginação. Como foi discutido, anteriormente, não se pode negar o desenvolvimento emocional de Raquel nos últimos capítulos do romance. Entretanto, não se pode afirmar que as vontades deixaram de existir plenamente, visto que no presente da enunciação Raquel possui as três grandes vontades.

Portanto, pode-se afirmar que Raquel, por seu processo narrativo, que inverte os acontecimentos dos fatos na articulação dos cronotopos, encaminha o leitor à compreensão de um sentimento oposto ao que realmente sente no presente da enunciação. Levando-o a atingir um estado de ânimo característico a um final feliz, assim, desenvolvendo-o positivamente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 7.ed. São Paulo; Hucitec, 2014.

BRAIT, Brait. **A personagem**. 3. ed. - São Paulo: Ática, 1987.

GANCHO, Candida Vilares. **Como analisar narrativas**. 8. ed.- São Paulo: Ática, 2004.

NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa Amarela**. – 35.ed. 23reimpr. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

RECHOU, Blanca-Ana Roig. **Da literatura para a infância à literatura de fronteira**: Agustín Fernández Paz e Lygia Bojunga. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 153-171. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/viewArticle/2887>>. Acesso em: 10 mar 2018.

SILVA, Maria Marlene R. da. **As relações sociais da criança na obra de Lygia Bojunga Nunes**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 5. Brasília, p. 9-13, março de 2000. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2534>>. Acesso em: 10 mar 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. - São Paulo: Martins Fonte, 1999.

ZONIN, Carina Dartora. **Realidade e imaginação**: uma (re)descoberta do ser em narrativas lygianas. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Vol. 04, n. 01. Porto Alegre, p.1-21, jan/jun 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5828/3432>>. Acesso em: 25 mar 2018.

Eixo temático: 8) Políticas públicas de ensino de língua e Literatura: desdobramentos e perspectivas

Um estudo acerca do processo de alternância linguística em interações de aprendizes de língua espanhola em um contexto bilíngue

Hermínia Aparecida Ribeiro Blanski(UNICENTRO)
Cibele Krause-Lemke(UNICENTRO)

Resumo: Em contextos de diversidade linguística alguns fenômenos podem permear as práticas linguísticas dos falantes, dentre eles, a alternância linguística. Diante disso, este estudo, desenvolvido em um projeto de iniciação científica no período de 2017-2018, contempla uma investigação acerca do fenômeno da alternância linguística em sala de aula de língua espanhola como língua estrangeira na educação básica em uma escola do interior do município de Irati, Paraná. A instituição situa-se em um contexto de diversidade linguística, como apontam os estudos Krause-Lemke (2010); Jacumasso (2009); Cavalcanti (1999), entre outros, visto que grande parte dos alunos afirma falar e ouvir nas células familiares, igreja e comunidade, línguas como a ucraniana e polonesa, entre outras. Sendo assim, esta pesquisa objetiva demonstrar de que maneira a alternância linguística acontece, em quais línguas se efetiva e qual seria seu papel/função no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE). Vimos a necessidade de uma percepção apurada que precisa ter o professor inserido em contextos de complexidade linguística com vistas a entender as particularidades que constituem as salas de aula e, também, da imprescindível formação de professores para trabalhar em ambientes linguisticamente diversos, além de políticas linguísticas que atendam tais contextos afim de legitimar as línguas minoritárias.

PALAVRAS-CHAVE: Alternância linguística; Diversidade linguística; Ensino de espanhol.

ABSTRACT: In linguistic diversity contexts some phenomena can permeate the speaker's linguistic practices, between them, the linguistic interchange. This study, developed in a scientific initiation project between 2017 and 2018, contemplates an investigation around the linguistic interchange phenomena inside a Spanish language classroom in basic education school in the municipality of Irati, Paraná. The institution is located in a linguistic diversity context, as pointed by the studies of Krause-Lemke (2010); Jacumasso (2009); Cavalcanti (1999), among others, seeing that a great part of the students claim that they speak foreign languages, such as polish and ukrainian with their families, in their church and community. Thus, this research aims to demonstrate which way the linguistic interchange happens, in which languages and what would be its role within the teaching/learning of Spanish as a foreign language. We saw the need for a sharp perception that needs to have the professor inserted in contexts of linguistic complexity aiming to understand each classroom's particularities and also, the indispensable formation of professors to work in linguistically diverse areas, besides linguistic policies that attend said contexts aiming to legitimize the minority languages.

KEY WORDS: Linguistic interchange; Linguistic Diversity; Spanish teaching.

Palavras iniciais

Em estudos de Jacumasso (2009) e Krause-Lemke (2010) entre outros, voltados para contextos de diversidade linguística, explana-se que o estado do Paraná concentra grande parte da imigração de eslavos, orientais, germânicos e italianos que ainda hoje mantêm comunicação em algumas das diferentes línguas. A partir de então, passam suas línguas aos filhos e netos, que partem para a escola e lá se deparam com as línguas espanhola e inglesa como línguas estrangeiras que compõem o currículo escolar e com a variedade padrão do português brasileiro. Tais fatos implicam a esses contextos uma nova configuração linguística, caracterizando-os como contextos multilíngues. Diante disso, este estudo busca uma aproximação com estas realidades, com vistas a entender o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, enfocando um estudo acerca das alternâncias linguísticas em sala de aula de língua espanhola.

A escola em que foi desenvolvido o estudo localiza-se a 17 quilômetros da cidade de Irati, Paraná, uma comunidade rural formada por descendentes de imigrantes eslavos, germânicos, italianos e ciganos. Os dados foram obtidos via aplicação de questionário a um total de 51 alunos do Ensino Médio do contexto no intuito de identificar a configuração étnica e linguística que compõe a localidade. Não houve registro da língua Romani sendo usada na escola, pois neste momento da pesquisa, conforme relatado pela diretora da escola, em virtude de sua cultura, os alunos ciganos, encerram seus estudos ainda no Ensino Fundamental, ainda que se efetivem lutas para que estes sujeitos continuem seus estudos. Embora não se tenha registrado usos da língua Romani no Ensino Médio, esta língua é citada por um total de dezoito alunos que afirma ouvir sua manifestação na interações locais.

A realidade multilíngue que permeia o contexto pôde ser evidenciada durante a aplicação de questionários por meio de perguntas como: qual ou quais línguas você costuma ouvir em sua casa e em sua comunidade? Ainda que os resultados apontem o português figurando como língua central nas práticas linguísticas destes sujeitos, um total de quinze alunos afirmou ouvir em suas residências usos das línguas de imigração. O que se torna perceptível é que estas são línguas que continuam vivas e sendo usadas, com sua manutenção garantida nos núcleos familiares e igreja. Há uma política linguística elaborada localmente, sem a participação do Estado. Neste sentido, as práticas linguísticas são subsidiadas por políticas linguísticas locais, como pontuam Semechechem e Maria Jung (2017), exterior ao contexto escolar, empreendidas por familiares dos alunos e pela igreja, em sentido *bottom-up* como atesta Cáceres (2014), aquelas em que os próprios usuários tomam decisões sobre sua língua, de onde se busca sua legitimação sem uma oficialização via legislações estatais.

A coleta de dados aconteceu por meio de aplicação de questionários aos alunos, seguida da observação de aulas de espanhol e suas gravações em áudio. Neste sentido, nosso estudo segue os passos da pesquisa de tipo etnográfico, conforme André (1995) e Garcez (2015), visto que este tipo de estudo nos possibilita entender o dia a dia do contexto escolar de maneira sistemática e minuciosa. Para as análises dos dados, nos embasamos nos ditos de Krause-Lemke (2009), ancorada em Ribeiro e Garcez (2002), ao expor que ao seguirmos os pressupostos da Análise da Conversação, os usos linguísticos são vistos como recursos para atingir um determinado fim comunicativo. Partindo disso, Krause-Lemke (2009), ressalta a importância em se compreender o que implica o contato entre línguas, na categoria de empréstimos e interferências e também na categoria de mudança de língua (code-switching) evidenciados, primordialmente, pelas interações desenvolvidas em sala de aula:

o contato entre línguas, o empréstimo ou interferência, supõe um “remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros nos campos mais fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário” (WEINREICH, apud CALVET, 2002, p.36). No tocante ao uso alternado de línguas, tal estratégia pode ser identificada a partir de dois processos: a mistura de línguas (code-mixing), resultante do empréstimo e a mudança de língua (code-switching) resultante da troca de uma língua para outra. (KRAUSE-LEMKE, 2009, p. 46)

Neste sentido, as especificidades que permeiam as interações registradas em nosso estudo não são categorizadas como erros ou incapacidade dos sujeitos, mas como estratégias por eles articuladas durante o processo interacional para se chegar ao objetivo comunicacional. Tendo em mente os aspectos elencados acima, seguimos para um melhor entendimento acerca das particularidades no tocante à alternância linguística.

Referencial teórico

Estudos que contemplam os processos da alternância linguística, investigam diferentes papéis da alternância que vão desde o desenvolvimento da competência bilíngue de crianças em fase aquisicional de línguas a seu papel como recurso comunicativo nas interações de sala de aula, mas também, como recurso pedagógico instrucional, como aponta estudo de Mello (2009).

O uso de uma ou mais línguas durante uma conversação nem sempre foi visto com bons olhos. Disto, Mozzillo (2001), em uma investigação acerca da conversação bilíngue dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira, assegura que o fenômeno da alternância linguística

por muito tempo foi considerada como um déficit por parte do falante, pois supunha-se que o sujeito não dominaria nenhuma das línguas em uso, tendo que misturá-las a fim de se comunicar. Grande parte dos monolíngues, ainda têm uma visão deturpada acerca do processo da alternância linguística, caracterizando-o como um insulto à pureza gramatical de sua língua, fato do qual não se isentam os bilíngues visto que muitos apresentem preconceitos do mesmo tipo, afirmando não fazer uso da alternância ou fazê-lo apenas por preguiça de pensar.

Laranjeira (2005 apud KRAUSE-LEMKE, 2010), assevera que esses fenômenos não são ocorrências ríspidas, só são possíveis quando os termos usados na segunda língua apresentam combinações aceitáveis de serem usadas na primeira língua. Partindo disso, em seu estudo acerca das funções da alternância de línguas na sala de aula de inglês como segunda língua, Mello (2009), identificou que a alternância de línguas proporciona melhor interação na sala de aula, visto que assume importantes funções comunicativas, regulatórias e instrucionais.

Oliveira (2009) em um estudo acerca do acesso ao léxico e alternância de línguas em bilíngues enfatiza que a alternância de códigos é o uso alternativo de duas ou mais línguas na mesma situação de conversação, podendo acontecer nos atos de fala de vários indivíduos durante uma conversação, nas elocuições dentro de um único ato de fala e ainda dentro de uma simples elocução.

Em estudos mais recentes e críticos de pesquisas até então, autores como Krause-Lemke (2010), ao estudar a gestão de línguas em um contexto permeado pelo uso da língua ucraniana e portuguesa onde se aprendia a língua espanhola como língua estrangeira, expõe que algumas abordagens linguísticas que buscam explicar a aquisição de línguas seguindo unicamente a perspectiva cognitiva podem entender as transferências, interferências e alternância linguística, como erros, como algo negativo durante o processo de aquisição/aprendizagem de línguas, como um desvio à norma. No entanto, “desde a perspectiva da sociolinguística, estas mudanças de/entre línguas constituem-se como recursos para atingir um determinado fim comunicativo. O foco recai mais sobre como o conhecimento na língua vai sendo construído e utilizado. Considera-se, portanto, o processo”. (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 41). Para a autora, o contato entre línguas pode ser estudado de diversos pontos de vistas, no entanto, há duas linhas de estudo que sobressaem:

Aqueles estudos que se interessam pelo impacto que o uso de mais de uma língua tem nas línguas em contato, assim como as restrições sintáticas que afetam a alternância de línguas (Cf. POPLACK, 1980; MUYSKEN, 1995). Por outro lado, encontram-se as disciplinas sociais, especialmente a Sociolinguística, cujo trabalho contribuiu para entender as variedades sociais

relativas a tal fenômeno, sejam estes de caráter *global*, tal como pontua Myers Scotton (1993; 2006) e Heller (1995), de caráter *contextual* (GUMPERZ & HYMES, 1972; GUMPERZ, 1982) e de caráter *local* (AUER, 1984 e 1998). Ambas as linhas tiveram um importante impacto nos estudos que relacionam a troca, a alternância e a mistura de línguas com os fenômenos de aquisição e de desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas. (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 41).

Ao defender a alternância entre línguas, Mozzillo (2001), enfatiza que tais processos podem ser vistos como algo natural e significativo para os falantes bilíngues uma vez que seu uso não acontece por acaso, pois trata-se de uma estratégia de adaptação comunicativa positiva e desejável, se vista do ponto de vista pragmático. Já, Oliveira (2002), relata que a alternância pode ocorrer nos atos de fala de vários indivíduos durante uma conversação, nas elocuções dentro de um único ato de fala e ainda dentro de uma simples elocução. Trata-se de uma habilidade usada para negociar mudanças que buscam aproximações ou distanciamentos sociais entre os sujeitos bilíngues. “A maioria dos falantes bilíngues diariamente usa as duas línguas na mesma conversa e que, com freqüência, as alterna dentro do mesmo turno e até da mesma frase. (Myers-Scotton, 1993)”. (MOZZILLO, 2001, p. 314).

Em um estudo que investiga as potenciais explicações teóricas para este comportamento linguístico, os custos e benefícios associados com a troca linguística e o papel da dominância linguística na direção da troca, Heredia e Altarriba (2001), asseveram que o *code-switching* segue princípios funcionais e gramaticais, sendo um complexo fenômeno regido por regras. Inicialmente uma das mais frequentes explicações do motivo para esse fenômeno acontecer seria a de que falantes bilíngues o fazem para compensar a falta de proficiência na língua. O argumento seria de que bilíngues cometem *code-switching* porque não conhecem nenhuma das duas línguas completamente.

Segundo Heredia e Altarriba (2001), um dos pontos fracos deste ponto de vista é a de que ele não permite a possibilidade de que a alternância ocorre graças à falha de encontrar a palavra correta, não por desconhecer-la, mas por não usá-la frequentemente. Por outro lado, um segundo problema com este ponto de vista é que ele não explica a descoberta de que troca de códigos é governada por uma estrutura gramatical. O terceiro problema quanto a esta hipótese é que a noção de proficiência linguística não é claramente definida, pois “ler e escrever têm precedência sobre língua falada? A maioria das provas de proficiência linguística consideram língua escrita a variável determinante” (HEREDIA e ALTARRIBA, 2011, p. 165, tradução nossa). Porém, não é claro se as habilidades de ler e escrever deveriam tomar precedência sobre língua falada.

Segundo os autores, essa confiança em leitura e escrita é problemática porque a maioria dos bilíngues recebem sua educação formal em uma língua apesar de que a maioria de suas interações pessoais acontecem em outra língua. Quando suas habilidades de leitura e escrita são testadas em ambas as línguas, a linguagem na qual eles receberam mais educação formal se sairá melhor. Pensando nessas considerações, outra alternativa que se torna plausível para o acontecimento do fenômeno é de que as pessoas cometem a alternância como uma estratégia para serem melhor compreendidas. Para os estudiosos, algumas ideias são melhor comunicadas em uma língua do que em outra. Os autores explicam que, por exemplo, bilíngues espanhol/inglês no sul do Texas tipicamente recebem sua educação formal em inglês, e a maioria de suas interações pessoais e comunicação com outros bilíngues acontece em língua espanhola ou ambas as línguas. Quando suas habilidades de leitura e escrita são testadas, tais falantes parecem menos fluentes e menos proficientes em espanhol.

Essa disparidade não é graças a sua falta de conhecimento de espanhol, mas sim a um diferencial em uso. Nesse viés trazem como exemplo o uso da palavra espanhola *cariño* que implica uma combinação de gostar (*liking*) e afeto (*affection*). Segundo os autores, nenhuma dessas palavras inglesas sozinhas são capazes de transmitir o significado da palavra em espanhol. Diante disso, como mostram seus estudos acerca de falantes bilíngues Espanhol-Inglês, estes, conversando atingiriam um maior nível de entendimento usando esta palavra em espanhol caso quisessem se referir a este conceito. Nesse sentido, na alternância de códigos, as palavras ou grupos de palavras justapostas obedecem, umas, às regras de uma língua e as outras às da outra. Os falantes bilíngues distinguem perfeitamente os dois códigos, quer seja ou não consciente a sua utilização no discurso ou numa frase de palavras de outra língua.

Myers-Scotton (1993 apud MOZZILLO, 2001), afirma que tanto o locutor quanto o interlocutor presumem, em razão de suas competências comunicativas, que a escolha de uma variante linguística em detrimento de outra expressa significado social. Nessa perspectiva, há motivações para a ocorrência do *code-switching*, que classificam-se em: linguísticas, sociolinguísticas, estilísticas, cognitivas, emocionais, ambientais, de disponibilidade na memória, de solidariedade com o interlocutor, de demonstração de poder, de lealdade a uma cultura, de manutenção de código, de mudança de tópico, de realização de digressões, de comicidade e de preferência pessoal por um dos idiomas.

O que podemos entender a partir destes expostos é o fato de que tal fenômeno não deve ser visto como interferência, mas como um índice de uma elevada competência comunicativa em cada uma das duas línguas, visto que a competência comunicativa é um processo

normalmente consciente enquanto que a segunda é um cruzamento involuntário entre as duas línguas, denotando a aquisição incompleta de uma segunda língua: uma integração por empréstimo das palavras da segunda língua que são tratadas frequentemente com as mesmas regras da língua de empréstimo, quer a nível morfológico, quer a nível do comportamento sintático, como pontua Hagège (1996 apud OLIVEIRA, 2002, p. 95).

Mozzillo (2001), diz que dentre os muitos motivos que implicam o *code-switching* os mais comuns são: quando se busca suprir a necessidade de vocabulário, de marcador discurso; para continuar a conversa na última língua empregada; citar alguém; especificar o interlocutor; qualificar a mensagem, tornando-a mais ampla ou dando-lhe ênfase; personalizar a mensagem, especificando o envolvimento do falante; marcar a identidade com o grupo, demonstrando solidariedade; transmitir intimidade, fúria, aborrecimento; excluir alguém da conversa; modificar o papel do falante, aumentando seu status ou conferir-lhe maior autoridade. Logo, as opções por um ou outro código são explicáveis, pelo princípio da negociação de identidades.

Tais escolhas detêm o poder de permitir a negociação de uma identidade particular do falante em relação aos demais envolvidos no intercâmbio linguístico. Tal fato implica dizer que em toda comunidade os tipos de interação são mais ou menos convencionados e que os indivíduos possuem alguma espécie de “esquema” que lhes indica os meios através dos quais essas interações devem ser conduzidas de uma maneira não marcada. Ao fazer a escolha pela opção não marcada de interação bilíngue, o sujeito confirma a ideia que o seu interlocutor tem a seu respeito e a respeito das circunstâncias nas quais acontecerá a conversação. Do contrário, ao optar pela forma marcada, haverá uma negociação entre os sujeitos da interação, uma vez que o ouvinte terá que distanciar qualquer ideia prévia a respeito do falante e das normas sociais que regem seu encontro.

Análise dos dados

O fragmento abaixo faz parte de uma das aulas registradas em áudio em que o conteúdo em estudo contemplava os heterotônicos, palavras semelhantes na língua portuguesa e na língua espanhola, mas que têm pronúncias diferentes em decorrência da localização da sílaba tônica em cada língua. Ao chegar na sala de aula, a professora saudava os alunos em língua espanhola, e era correspondida na mesma língua. Após, efetuava a chamada e seguia com o conteúdo programado para a aula.

Excerto 1:

1. Professora: ¿Qué son heterotônicos? Palabras heterotônicos

2. Aluna: palavras que xxx (palavras incompreendidas)
3. Aluno: palavras que tem... (não termina a frase)
4. Professora: *se escriben igual*.
5. Aluna: sí!
6. Professora: Escrevem igual, certo? *Cuál es entonces la diferencia?* José, você tá bem esperto com isso! *Cuál es la ..., se escriben igual, donde está la diferencia?*
7. José: eu não tava xxx(palavras incompreendidas)
8. Aluna: pela pronúncia
9. Professora: pela pronúncia! *A causa de qué?*
10. Aluna: acento?
11. Professora: acento. Páaan. *Toda palabra tiene acento?*
12. Aluno: nãaaoooo
13. Professora: Não! Toda palavra tem sílaba tônica? Isso!

Por meio dos dados acima, podemos ter uma visão e compreender de que maneira acontece o fenômeno da alternância linguística em sala de aula de língua espanhola. A introdução ao conteúdo, linha 1, feita pela docente, se dá na língua estrangeira, enquanto a resposta ao questionamento da linha 1, foi dada pelo aluno, linha 2, e repetida pela aluna da linha 3, em língua portuguesa. Embora não se tenha conseguido registrar a resposta em sua totalidade, pelo contexto da interação podemos deduzir que os discentes tenham respondido que heterotônicos são palavras que têm a escrita similar em ambas as línguas, portuguesa e espanhola. Essa constatação se confirma na afirmação advinda da docente, presente na linha 4, feita por sua vez em espanhol, na tentativa de trazer novamente o idioma em estudo para a interação.

Na linha 5, adota-se o espanhol como língua de interação. Neste momento, a aluna usa a língua em estudo para confirmar a afirmação da docente, dando continuidade ao uso da língua estrangeira, e dessa forma, buscando uma legitimação de seu conhecimento na língua objeto de estudo. Na linha 6, a professora continua com o processo de contextualização do conteúdo indagando os aprendizes com a finalidade de detectar o conhecimento que já possuem acerca do conteúdo a ser ensinado. Essa dinâmica interacional feita pela professora, neste turno de fala, é constituída de alternâncias entre as línguas, pois parte do questionamento acerca do conteúdo é feita em português, confirmando as possíveis respostas dos alunos e parte em espanhol, fase em que se busca que os alunos reflitam sobre o motivo que leva as palavras, mesmo tendo escrita igual, a terem algo que as diferencia.

Tais alternâncias entre o português e o espanhol, concernem às do tipo intraoracional, conceituadas por Laranjeira (2005 apud KRAUSE-LEMKE, 2010), ou como pontua Mozzillo (2001), intrasentencial, visto que entre uma oração e outra, dentro do mesmo turno de fala, a docente realiza a alternância entre os dois sistemas de que dispõe. Ao usar a língua portuguesa, na linha 6, a docente busca uma aproximação com os alunos, prendendo suas atenções ao conteúdo em estudo, processo que se repete com a mudança para a língua estrangeira. Esse fenômeno de alternância tem continuidade quando um dos alunos é chamado pela docente, em português, a participar da discussão. Neste momento, o que percebemos é o uso do português para chamar a atenção do rapaz que provavelmente estava distraído, a alternância, neste caso condiz ao que Mello (2009) chama de alternância instrucional regulatória, usada para controlar as interações em sala de aula e regular a disciplina diante de um comportamento inadequado do aluno.

Após passa-se para a língua de trabalho, o espanhol, quando a professora pergunta aos discentes o que diferencia as palavras heterotônicas, na tentativa de prender e aproximar seus interlocutores aos objetivos da aula. Em seguida, linha 7, o aluno faz uso da língua portuguesa para justificar seu comportamento, processo de usos linguísticos adotado pela aluna da linha 8, que fornece a resposta à professora quando questionado de que forma poderiam ser diferenciadas tais palavras. Nos turnos seguintes, o espanhol, por sua vez continua sendo empregado nas falas da docente, atribuindo-lhe o papel de língua de trabalho, contextualizando, por meio de questionamentos, o ensino do conteúdo, enquanto o português, por sua vez, é usado pelos alunos em suas respostas.

Com base no excerto acima, podemos assegurar que há o uso simultâneo do português e espanhol em sala, embora, os alunos se apoiem na língua portuguesa para dar respostas à professora, não há indicação de incompreensão dos usos linguísticos em espanhol efetuados pela docente em sala de aula, configurando alternâncias do tipo multilíngues, usadas para relembrar um conhecimento que já era partilhado por todos. O que se percebe, portanto, é que as línguas se alternam conforme a necessidade de interação, o que possibilita a alternância acontecer é o fim comunicativo que se busca. Nesse sentido, há uma política que regula as práticas linguísticas no contexto e o processo de gestão linguística é permeado por decisões e motivações por qual língua usar a depender do momento interacional.

No excerto abaixo dá-se continuidade ao conteúdo dos heterotônicos. Porém, os usos linguísticos, embora sendo a mesma aula, são diferentes daqueles registrados na introdução ao conteúdo previsto para aquele dia de aula, como exposto no excerto anterior. A alternância de

línguas, no fragmento a seguir, engloba aquela denominada Nussbaum (1998) citado por Krause-Lemke (2010) de comutação, ligada a uma mudança em alguma referência que define o contexto, fenômeno decorrente da percepção da professora ao entender, por meio das hesitações e atitudes linguísticas dos alunos, a necessidade de alternar para a língua portuguesa, utilizando-a como subsidio no ensino da língua espanhola:

Excerto 2:

1. Professora: *Estrategia*, em português nós temos o acento, em espanhol a tônica permanece aqui. *Árbol*, o acento dela tá certo ou tá errado?
2. Aluno: tá certo!
3. Professora: tá certo por quê?
4. Aluno: por causa que (:: ::)
5. Aluno: é uma palavra (::)
6. Aluno: Tá errado!
7. Professora: tá certo, mas por quê?
8. Aluno: é uma palavra...
9. Aluno: porque (:: ::)
10. Professora: é uma palavra...?
11. Aluno: grave
12. Professora: grave! Sendo uma palavra grave, terminando diferente de n, s, vogal, tem que ter acento, tá certo! *Y una Anestesia* no português
13. Aluno: escreve igual
14. Professora: em português seria aqui!
15. Aluno: escreve igual, só muda a tônica.
16. Professora: só muda a tônica! Então, *anestesia*, a heterotônica aqui é essa! Pode circulá, pode grifá, pintá, Porque aqui, *neurología*, em português também é aqui, em espanhol fala assim, mas a tônica permanece! As próximas são: (pausa 20 segundos) Prestem atenção lá quem copiou essa aqui certo. Ela escreve diferente em espanhol, português é cirurgia, tem um “r” a mais em espanhol não tem ou então xxx. Aqui (eleva tom de voz), nós vamos ter duas, ¿*Cómo llevo esta palabra en español?*
17. Aluno: xxx (palavras incompreendidas)
18. Professora: Oi? Como?
19. Aluno: xxx (palavras incompreendidas)

20. Professora: em português a tônica é aqui! Tem o acento, não tem? É cérebro! Em espanhol é...? (Entonação para que os alunos respondam, pausa de três segundos) *Cerebro!* Então a tônica é aquí! Então eu tenho *dolencia, nariz, y cirugía* (5 segundos de pausa, alunos conversam baixinho) Aqui! (Apontando na lousa) em espanhol, em português é assim, não é? Olha, é o mesmo caso da burocracia, né, é o gi aqui. Em espanhol é.. *cirurgía!* Direto aqui! É o que nós vamos encontrar duas o *cerebro y cirugía*. E Cuidado, quando... (aluna interfere)

Diferentemente do ocorrido no fragmento anterior, neste, há uma gestão das línguas que prima o uso do português, como evidenciado nas linhas 1, 3, 7, 10, 12, 14, 16, 20, em que ao sair da uma interação que buscava introduzir o assunto à turma, passa-se então para um uso linguístico constituído basicamente pelo português, funcionando como uma ferramenta para o ensino do conteúdo em língua espanhola, da qual usa-se a língua estrangeira como forma de contextualização do conteúdo, empregando as palavras usadas como exemplos para a explicação dos heterotônicos. Neste viés, os turnos 4, 5, 8 e 9, evidenciam as falas dos aprendizes constituídas de um alargamento vocálico ao insinuarem possíveis respostas às perguntas da docente. Esse alargamento vocálico possibilita, neste caso, que sejam identificadas as incertezas acerca do conhecimento que possuem no que tange ao conteúdo em pauta. Diante disso, ao perceber essa dificuldade dos alunos, a professora adota a língua portuguesa como um auxílio em seu trabalho, buscando esclarecer via língua de mais acesso, o item gramatical em pauta.

Nos turnos expostos, as línguas são gerenciadas pela docente com vistas a promover um melhor ensino/aprendizagem do espanhol. Os alunos, por sua vez, fazem mais uma vez o uso da língua que têm mais domínio e a utilizam ao interagir com a professora. Isso não significa que não se tenha alunos que façam uso da língua estrangeira em sala, pois, como identificado no início do excerto número 1, mesmo que em breves momentos, há um acolhimento da língua estrangeira durante as interações. Logo, os usos linguísticos dos alunos primando pelo português, talvez se dê pelo fato de um conhecimento incompleto do espanhol, fenômeno que reflete uma prática docente que busca suprir essa carência ao aproximar o ensino às necessidades dos alunos, via língua portuguesa. A alternância de línguas, neste momento, se caracteriza como exolíngues e pelo exercício da heterofacilitação, visto que a docente elege o português para auxiliar a explicação da atividade e compreensão dos alunos, caracterizando o *code-switching* de tipo metafórico, como pontuam Blom & Gumperz (1972 apud STANDER, 2005) visto que está relacionado ao efeito comunicativo de discurso, ou seja, às intenções do falante e aos sentidos pretendidos por ele.

O fragmento seguinte pertence a outra data em que a professora dava continuidade ao conteúdo dos heterotônicos. Enquanto a docente prosseguia com seu trabalho, muitos alunos conversavam enquanto copiavam. O fragmento foi dividido em vários excertos para uma melhor análise dos dados e segue-se a ordem crescente dos números condizentes às linhas que concernem às falas dos alunos, pois os registros fazem parte de uma mesma interação. Neste momento, podemos evidenciar partes de diálogos em que há um compartilhamento de conhecimentos das línguas que permeiam o contexto. O que desencadeou os usos linguísticos neste momento foi uma problematização acerca da palavra garçom em que os alunos buscavam a tradução da palavra mencionada para o espanhol. No entanto, o que se percebe neste momento é um deslocamento nos usos linguísticos que por vez passam a constituir alternâncias entre as línguas portuguesa e ucraniana, o que dá início a uma negociação do conhecimento entre a língua em estudo e as línguas do contexto.

Excerto 3:

1. Aluno: se você num sabe por que que você não pergunta?
2. Aluno: Ah eu num falo mais uma vez! Num vô responde!
3. Aluno: xxx (palavras incompreendidas)
4. Aluno: o quê?
5. Aluno: Cê também fala correndo tudo. Cumé qué?
6. Agora num vô fala
7. Aluno: eu num falo mais isso
8. Aluno: eu num tô ensinando
9. Aluno: cumé qué?
10. Aluno: *shidaite* (riem)= (Sentem/сiдайте)
11. Aluno: Eu já falei!
12. Aluno: quê já falô o quê!
13. Aluna: shinaite
14. Aluno: shinaite (repetindo a palavra pronunciada incorretamente pela colega) (riem)
15. Pergunte pro joneval, ele vai xxx
16. Aluno: eu num vô explica pro ceis!
17. Aluno: Ô *dithco* (diabo= дідько) Oh *dithco*, fale!
18. Aluno: ui, *tchornei* -(Preto=чорне) memo- ui, preto memo (fala baixinho)
19. Aluno: Ih, já tô junto cum você (professora passando no quadro)

É a partir desse momento que se evidencia a composição linguística do contexto, como aponta a linha 10 em que um dos alunos expressa, em ucraniano, uma ordem para os demais se sentarem. Por outro lado, a linha 15 expõe uma discussão em que um dos alunos busca saber o significado e modo de falar uma palavra em outra língua, possivelmente a língua ucraniana, visto que o aluno da linha 16, responde negativamente seu colega e mais tarde faz uso da língua citada, linha 54 e 57, do fragmento 5, discutido mais adiante. Na linha 24, um dos alunos toma partido na interação e em busca de silêncio pede para que os demais sentem-se, pedido feito em ucraniano. Nota-se que a adoção do ucraniano preza pela manutenção da língua minoritária, há também uma manifestação de um conhecimento a mais que o aluno faz questão de mostrar, colocando-o em posição de poder frente aos demais, visto que anteriormente buscava-se uma negociação de aprendizado entre alunos e professor acerca da língua espanhola.

Esse uso linguístico que o aluno da linha 24 empreende, revela uma política linguística que possivelmente é adotada em outros momentos da vida desses falantes, e que busca uma valorização, legitimação e reconhecimento da língua eslava na aula de espanhol. Torna-se perceptível que a língua não faz parte somente do repertório linguístico do aluno citado, mas de outros que ao ouvirem a palavra *shidaite*, riem, demonstrando entendimento acerca da solicitação do colega e assim, evidenciando a diversidade linguística do lugar. As linhas 31 e 32, são reflexos desse multilinguismo do contexto, pois os alunos destes turnos também fazem usos do idioma ucraniano em suas falas. Nestes dados, não evidencia de usos linguísticos voltados especificamente para o conteúdo da aula, não expondo dificuldade no aprendizado. Neste sentido, as alternâncias linguísticas giram em torno do português e ucraniano, concernem mais às do tipo multilíngue, em que os falantes dispõe de mais de um sistema linguístico para se comunicar e exploram estrategicamente este recurso ao interagirem, como lembrado por Py (1991; 1995) citado nos estudo de Krause-Lemke (2010).

A linha 27, expõe uma certa aceitação de outros falantes diante do ucraniano, visto que aluna adota a palavra para seu vocabulário, repetindo-a de maneira inadequada, fato corrigido pelo aluno da linha 28, que repete a palavra falada incorretamente e ao perguntar o que a aluna havia dito, rindo, expressa conhecimento na língua alvo da interação, o ucraniano. As alternâncias registradas entre língua ucraniana e portuguesa, neste segmento e nos fragmentos a seguir, apontam para as do tipo intraoracional, ou como pontua Mozzillo (2001), intrasentencial, quando dentro de uma mesma oração, o falante realiza a alternância entre os dois sistemas de que dispõe. Laranjeira (2005 apud KRAUSE-LEMKE, 2010), diz que o caso mais frequente é o da inserção no discurso de uma palavra de outra língua, em que dentro de

uma mesma oração há uma mescla entre as duas línguas utilizadas, como acontece na linha 31, por exemplo, em que o aluno, para expressar sua frustração diante de algo que não resultou como o esperado, usa a interjeição “ui” pertencente ao sistema do português e em seguida, emprega a palavra *tchornei*, em sentido mais conotativo, um xingamento, e em seguida volta para a língua portuguesa usando a palavra “*memo*”, uma variante linguística da palavra “mesmo”.

Outro fenômeno registrado no dado acima, é o bidialetalismo citado por Cavalcanti (1999), ou seja, uma variedade do português brasileiro, que por vezes é estigmatizada, implicando em preconceito linguístico e um julgamento negativo a seu falante. Tal fenômeno registra, por exemplo, à linha 16, 19, 23, além de outros momentos. Segundo Cavalcanti (1999, p. 2), bidialetais são, por exemplo, as comunidades “rurbanas”, constituídas por pessoas de origem rural que embora vivam na cidade, falam alguma variedade estigmatizada de português. Tais comunidades caracterizam o que a autora chama de as maiorias tratadas como minorias. A partir desse exposto, a autora problematiza a formação de professores voltadas para atender as necessidades de tais contextos, como o da pesquisa, permeados por línguas minoritárias e variedades que muitas vezes são ignorados ou até mesmo apagados, passando a falsa visão de contextos monolíngues.

O excerto abaixo, mais uma vez expõe registros da complexidade linguística que constitui o local de estudo. As conversas neste momento giram em torno de acontecimentos cotidianos ao contexto, como a visita da patrulha escolar ao estabelecimento. No entanto, na linha 37, o ucraniano volta a aparecer, provavelmente não estando ligado ao tema da conversa empreendida pelos alunos da linha 34, 35 e 36, mas a uma revolta por algo ter dado errado, possivelmente acerca do que copiava do quadro.

Excerto 4:

34. Aluno: daí eu pensei: nem é porque eles vêm só na hora do recreio memo, só pra filá a boia memo

35. Aluno: só pro quê?

36. Aluno: só pra filá a boia memo

37. Aluno: *tchornei* memo

38. Aluno: ceis são caipora memo (riem)

39. Aluno: xxx

40. Aluno: melhor não responda! (riem)

41. Aluno: tá igual o dia que eu falei lá pro zé: cara do céu xxx

- 42.Aluno: na quarta aula veio a patrulha xxx (riem)
43.Aluno: nem era, nem tinha comprado, era da caminhonete
44.Aluno: é...*bába* é vó (vó/ баба) se ocê num sabe!
45.Aluna: *bába*, *diadio*
46.Aluno: *diadio*
47.Aluna: *diadio* é vô
48.Aluno: *diadio*, *nona*, *nona* é italiano
49.Aluno 6: i *bába* é im o quê?
50.Aluno: *bába* é ucráino!
51.Aluno: i vó?
52.Aluna: vó é diadia!
53.Aluno: vó é diadia
54.Aluno: *bába* i *diadio* é im ucráino!
55.Aluno: *bába* e *diadio* é ucráino!
56.Aluno: ah, é! (::)
57.Aluno: claro que é im ucráino! Ah, é (::) *durnei*, *pascudnei* (tolo, feio/дурний паскудний)
58.Aluno: *pascudnei*
59.Aluno: *durnei* (:: ::)
60.Professora: shiu! Acelerem
61.Aluno: *durnei pascudnei*
62.Auno: o que que significa *dithco*?- (diabo/дідько)
63.Aluno: eu num sei
64Aluno: intão o que que adianta ocê fala?
65.Aluno: *durnei* é tongo
66.Aluno: O que que é xxx
67.Aluno: *tchornei dithco* (diabo preto/ чорний дідко)
68.Aluno: *durnei pascudnei*
69.Aluno: ô como que era aquela que você ficava falando sempre?
70.Aluno: no sétimo ano xxx
71.Aluno: ele só falava que ia cumê *cubaçá* (ковбаса)

Como se vê, essas práticas linguísticas que primam pelo uso da língua ucraniana continuam perceptíveis a partir da linha 44, a 70, evidenciando em seus registros a negociação do conhecimento sendo construído entre os alunos enfocando-se a língua ucraniana como alvo

de aprendizado, seja acerca do léxico condizendo a membros da família, ou a expressões de insulto, como aponta a linha 57, em que as palavras *durnei pascudnei*, pode ser empregadas de maneira a xingar alguém, como também se nota na 67. No entanto, há menção a palavras que correspondem ao léxico de outros sistemas linguísticos, como do italiano, visível na linha 48, por exemplo, expondo-se desta forma a presença de outras línguas permeando o contexto, mesmo que o discente não domine ou conheça superficialmente este idioma, há indícios de que presenciou seu uso em algum momento ou lugar da comunidade.

Na linha 45, um dos alunos, falante de ucraniano, diz que em ucraniano, *avô* significa diadio. No entanto, *diadio* ou *dziadek*, corresponde a *avô*, mas, em polonês, sendo que em ucraniano seria *didu*, ou дідуць. Isso nos mostra que o convívio paralelo entre as línguas em ambiente familiar, oportuniza aos falantes seus aprendizados bem como resulta em empréstimos dos quais os falantes não delimitam ao léxico de qual língua certas palavras pertencem, ocasionando uma “mistura” entre as línguas. No entanto, essa uma mistura entre as línguas, talvez ainda seja possível em decorrência dos processos históricos que envolveram países europeus como invasões e dominações, dos quais Polônia e Ucrânia foram alvos, vindo o primeiro país a exercer domínio sobre o segundo, relações que por fim resultaram em misturas entre os idiomas, levadas junto com os falantes aos países para onde migraram.

Mais uma vez, no que tange aos usos linguísticos, percebe-se que a língua eslava é usada em momentos mais descontraídos, não tendo ligação direta com o conteúdo ministrado em espanhol. O motivo provável que despontou esses usos linguísticos, nesta aula, foi o questionamento feito na linha 1, por um dos aprendizes que buscava saber a tradução de uma palavra do português para o espanhol.

De certa forma, houve uma valorização e legitimação das línguas minoritárias a partir desse momento e muitos desses aprendizes trouxeram à tona seus conhecimentos, sua língua, sua identidade, expondo um saber que não é compartilhado por todos. Com base no registro acima, torna-se visível que a língua minoritária continua presente na comunidade, que seu uso está vinculado ao que Ponso (2017) considera como um gesto político e identitário. Há momentos, como a linha 37, em que o aluno, ao copiar da lousa, pronuncia uma palavra em forma de contradição por algo que aconteceu enquanto copiava. Nesse sentido, o que de fato torna-se visível é que a língua, ou as línguas minoritárias, têm seu lugar de uso na comunidade. De alguma forma, seja nos âmbitos familiares, ou na igreja, entre os falantes. Tais registros não configuram problemas de comunicação, mas revelam que alguns falantes exploram esses conhecimentos, ou podem explorá-los de maneira estratégica em mais de uma língua para

interagirem. Mesmo que não se tenha evidenciado uma periodicidade nestes usos das línguas do contexto em sala de aula, pensa-se que em outros momentos elas também podem ter aparecido no contexto escolar, mesmo que sazonalmente, caracterizando usos bi/multilíngues.

Considerações finais

A partir de nosso estudo entendemos que a alternância linguística são estratégias das quais se utilizam positivamente falantes que trafegam entre dois ou mais sistemas linguísticos. Sendo assim, evidenciamos que o ensino-aprendizagem de língua espanhola é permeada por usos linguísticos regidos por objetivos estabelecidos entre os falantes em suas interações, constituindo-se em uma política de uso da língua que permeia esses processos. Logo, a alternância entre as línguas portuguesa e espanhola surge como meios para que a docente se faça melhor entender. Neste caso, o português tem o papel de ferramenta no subsídio à aprendizagem do espanhol, mas também, do ucraniano, como visto no último excerto apresentado em que os falantes fazem usam do português para ensinar a língua eslava.

No que tange à língua em estudo, esta por sua vez segue o papel de língua usada para a contextualização dos conteúdos e, muitas vezes, usada durante a alternância com o português com função regulatória do ambiente, seja para aproximar ou chamar a atenção dos alunos.

No que tange aos usos linguísticos do ucraniano, esta língua surge como forma de demonstrar um conhecimento linguístico a mais, ou, ainda, como manutenção de uma identidade linguística. Neste sentido, a realidade linguística e cultural evidenciada neste estudo, torna imprescindível a efetivação de políticas linguísticas que contemplem estes contextos, que a comunidade estatal fomente processos de legitimação das línguas minoritárias e que se pense a formação de professores para atuar em tais ambientes, valorizando e atendendo as necessidades destes contextos particulares.

Referências

ANDRÉ. M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP. Papirus, 1995.

CÁCERES, G. H. **Políticas linguísticas em uma escola pública de Ensino Médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras**. Trab. Ling. Aplic. Campinas, n(53.1): 103-129, jan./jun. 2014 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n1/v53n1a06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA** [online]. 1999, vol.15, n.spe, pp.385-417. ISSN 0102-4450. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_abstract&tlng=pt

GARCEZ, P. M. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil** disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 Dez. 2017

HEREDIA, R. R.; ALTARRIBA, J. (2001). **Bilingual Language Mixing: Why Do Bilinguals Code-Switch?** Current Directions in Psychological Science, 10(5), 164-168. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.00140>. Acesso em: 11 Mai. 2018

JACUMASSO, T. D. **Diversidade linguística, cultural e políticas linguísticas: estudo de uma comunidade ucraniana de Irati/PR**. (Dissertação de Mestrado em Letras) -Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.

KRAUSE-LEMKE, C. **Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná – Brasil**. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-152622/pt-br.php>. Acesso em: 11 Nov. 2017

_____. Sobre a aprendizagem de língua espanhola em contexto multilíngue no Brasil: práticas e perspectivas. In: II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar barreiras, juntar culturas. 2009, Évora. **Anais** do II SIMELP da Universidade de Évora, 2009, p. 40-57. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/slgs/slg17.html>. Acesso em: 25 Ago. 2017

MOZZILLO, I. A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HAMMES W. J. (Orgs.) **Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira**. Pelotas, EDUCAT, 2001.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. **Revista Linguagem**. 11º Edição (Novembro e Dezembro de 2009) ISSN: 1983-6988. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem>. Acesso em 10 Jun. 2018

PEREIRA, M. C.; COSTA, R. V. Quando a voz é o silêncio: questões de língua e aprendizagem em contextos sociolingüísticamente complexos. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007.

PONSO, L. C. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato lingüístico. **Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, p. 184-207, jan.-abr. 2017

SEMECHECHEM, J.; MARIA JUNG, N. Políticas linguísticas locais: o plurilingüismo na escola. **Organon**. Revista do Instituto de Letras da UFRGS. v. 32, n. 62 (2017), p.1-18, 2017.

STANDER, Letícia. Uma visão pragmática para a recorrência à língua materna na aula de inglês como língua estrangeira. In: IV SENAILE. Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino. Oralidade e Ensino: Questões e Perspectivas. 2005. Pelotas. **Anais** do IV SENAILE da UCPEL, Pelotas: UCPEL, 2005, p. 176-176. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENAILE_IV/IV_SENAILE/texto.htm. Acesso em: 30 Abr. 2018

Eixo Temático 1: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas

O SUJEITO MULHER-HOMEM-VIRGEM JURAMENTADA: DISCURSO, PODER E VIRILIDADE

Isidora Popovic (UNICENTRO)
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Orientadora Prof.^a Dra. Denise Gabriel Witzel (UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Resumo

De acordo com os Estudos Discursivos Foucaultianos, fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa, é necessário acolher o discurso enquanto prática que deriva da formação de saberes sobre os sujeitos e enquanto lugar onde saber e poder se articulam. Com efeito, objetivamos, neste estudo, compreender os discursos que produzem *Virgens Juramentadas* – mulheres que assumem o papel dos homens na parte ocidental dos Bálcãs, mantendo o juramento de nunca terem as relações sexuais para, assim, atenderam às exigências de um dispositivo forjado no cerne de uma tradição patriarcal. Nosso foco é descrever o que diz uma Virgem Juramentada, analisando discursivamente os efeitos de sentido e de sujeito que implicam a (re)produção de identidades e de práticas corporais do sujeito mulher que se faz, obrigatoriamente, homem. Nosso *corpus* é composto por uma reportagem com Stana Cerović, uma virgem juramentada, cujos enunciados formatam um campo de memória que nos permite dar visibilidade tanto aos modos de subjetivação do ser feminino/masculino quanto à posição sujeito das mulheres em uma sociedade patriarcal em que “ser homem” implica uma questão de sobrevivência. Destacamos, fundamentalmente, as práticas (não) discursivas que ajudaram Stana a se tornar uma *vir(a)go*.

Palavras-chave: Virilidade; Poder; Corpo feminino.

Abstract

According to the Foucauldian Discourse Studies, theoretical and methodological foundation of this research, it is necessary to welcome discourse as a practice that derives from the formation of knowledge about subjects and as a place where knowledge and power articulate. In this study, we aim to understand the discourses that produce Sworn Virgins - women who assume the role of men in the western part of the Balkans, keeping the oath of never having sexual relations, and thus met the requirements of a device forged in the core of a patriarchal tradition. Our focus is to describe what a Sworn Virgin says, analyzing discursively the effects of meaning and subject that imply the (re)production of identities and body practices of the female subject that becomes, necessarily, a man. Our corpus is a report with Stana Cerovic, a Sworn Virgin, whose statements form a field of

memory that allows us to give visibility to as well as the modes of subjectivation of the male / female being as to the women subject position in a patriarchal society in which "being a man" implies a question of survival. We emphasize, fundamentally, the (non) discursive practices that helped Stana to become a *vir(a)go*.

Keywords: Virility; Power; Feminine body.

1. INTRODUÇÃO

O que é uma Virgem Juramentada? Trata-se, fundamentalmente, de um código de conduta que remonta à primeira metade do século XIX e se estende ao longo do século XX, caracterizando-se por um processo de dessubjetivação de corpos virgens femininos que são, quando não há filhos homens na família, disciplinarizados para serem masculinos. Mulheres se transformam em homens não pela redesignação de seu sexo, mas pela coerção, manipulação de seus gestos, vestimentas, comportamentos, enfim, tudo o que caracteriza um modo de ser de um tipo específico de homem, ainda que em um corpo de mulher. Compreender tais processos implica compreender o poder patriarcal que presidia espaços específicos em um passado nada distante: nos Alpes Dináricos, ou seja, no território de Montenegro, Albânia, Herzegovina, Zagora Dálmata.

A tradição deste fenômeno articula-se com alguns pontos do código costumeiro -*Kanon Leke Dukadjinija* (albanês: *Kanuni i Lekë Dukagjinit*), válido nas regiões montanhosas da Albânia, cuja prática remonta há cinco séculos, influenciando a região que nos interessa: Montenegro e a Herzegovina¹. Este código de conduta – constituído por 1263 artigos – foi passado oralmente entre as várias tribus desta região, legitimando ao longo do tempo verdades sobre os modos da vida e a maneira de pensar de uma sociedade patriarcal, ou seja, sobre as mulheres pesavam fortes interdições de ordem ética, moral e econômica. A obrigação delas era tomar conta das crianças e do lar, não tendo direito ao voto, a realizar negócios, receber salário ou mesmo uma herança, além de não poderem beber, fumar, manusear um arma, etc., - todas estas práticas faziam parte exclusivamente do universo masculino.

Lembremo-nos de que a região, onde tal prática se instalou, foi palco de constantes guerras e, conseqüentemente, de mortes de muitos homens. A principal preocupação era nos casos de

¹ É importante salientarmos que esta região situada no sudeste da Europa é o nosso foco de interesse porque eu, mestranda em Letras aqui no Brasil, sou de Montenegro, uma das repúblicas da península balcânica, e por meio desta pesquisa trago o fenômeno próprio desta região.

famílias onde o pai, uma vez morto, não deixava herdeiros masculinos e suas filhas - porque mulheres sem os homens - destinavam-se ao desamparo legal, devendo permanecer sozinhas sem poder algum. A “solução” seria essas filhas se transformarem em filhos: é assim, pois, que surgiram as virgens juramentadas, um dispositivo que, como entende Foucault (2008), responde a um urgência história, irrompe como fruto de uma necessidade social. No *Kanon Leke Dukadjinija*, lemos a seguinte explicação: *Virgens juramentadas (as mulheres que se vestem como os homens): elas não diferem de outras mulheres, exceto que elas são livres para se sentarem entre os homens, mas sem o direito de voz e fala*².

É importante considerar, diante do exposto, que o fenômeno *Virgem Juramentada* possui uma delimitação territorial, na medida em que se trata de um acontecimento singular e único não apenas no espaço do continente europeu, mas também no restante do planeta. Como dito, elas – as virgens juramentadas – residiram nos Bálcãs (sudeste de Europa), mais precisamente na a cordilheira que se estende na parte ocidental de península balcânica. Vejamos no mapa:



Figura 1- O mapa dos Bálcãs, 2018.
Fonte: Pinterest

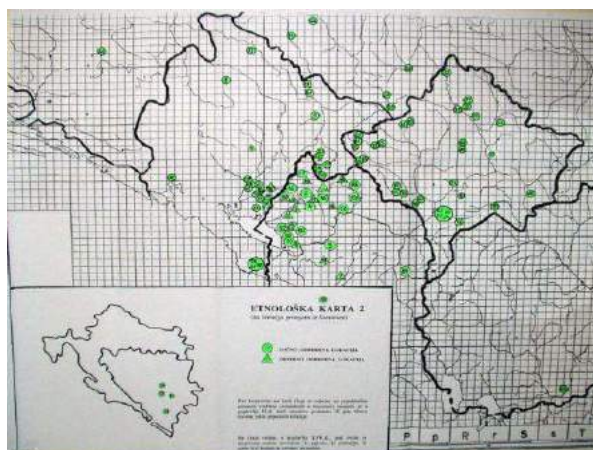


Figura 2 – O mapa etnográfico 2, 2014.
Fonte: PALLUA (2014, p. 55)

Demarcamos na Figura 1 o território onde irrompe(ra)m as virgens juramentadas. A figura 2, por sua vez, refere-se a um Mapa Etnográfico (PALLUA, 2014, p. 55), que evidencia a dispersão deste fenômeno, marcando todos os pontos precisos nos quais foram registrados os exemplos das

² Tradução livre nossa – “Virdžine (žene koje se odijevaju kao muškarci): ne razlikuju se od drugih žena, osim što su slobodne da sjede među muškarcima, ali bez prava glasa i govora” (VINCE PALLUA, 2014, p.146).

virgens juramentadas documentados. Portanto, países como Montenegro, Albânia, Kosovo, são os mais povoados pelas mulheres ‘metamorfoseadas’ nos homens.

As razões e os motivos da irrupção desse fenômeno são vários, pois a função principal é a adaptação em vista das necessidades de família e de sociedade patriarcal na qual uma virgem juramentada é extremamente respeitada. Porém, destacaremos as razões mais importantes e mais frequentes que resultaram com o surgimento desse acontecimento: (i) a falta do herdeiro masculino; (ii) também a falta dos homens maiores de idade, caso em que a virgem juramentada torna-se uma “ponte” até o momento em que o irmão mais novo ou primo-irmão não cresçam para desempenharem essa função; (iii) a fuga do casamento não desejado; (iv) a ameaça de vingança de sangue³ aos homens de uma família impossibilitados de se movimentarem na sociedade; (v) e como último motivo, o trabalho.

Adquire especial relevo, nessas condições de produção, a questão da herança de propriedades e de nomes dependia, pois ambos dependiam exclusivamente da existência de um homem família. Esse tipo de patriarcado, específico dos Bálcãs, é denominado como *patriarcal-tribal*⁴, cuja estrutura das gerações das famílias se expandia de modo a garantir a lógica do dispositivo do poder local que garantia, dentre outros pontos, a honra da família. Todas as tarefas e comportamentos eram rigidamente divididos em masculinos e femininos.

Existem muitos termos que designam esse acontecimento (*muškara, cura, muškobanja*, etc.), porém os mais usados são *virđžina* e *tobelija*. Todas essas palavras terminam em **-a**, a desinência nominal na língua montenegrina que marca os substantivos do gênero feminino. O termo *tobelija* desdobra a característica mais forte desse fenômeno, o voto de virgindade, porque deriva do turco *tövbe* que significa **juramento**.

³ Trata-se do direito costumeiro que fazia parte da sociedade com a estrutura patriarcal-tribal, como a nossa. Conforme este código, os conflitos entre as famílias são resolvidos com o “derrame de sangue”. Portanto, quando uma pessoa é assassinada, os seus familiares têm direito e até responsabilidade social de matar um membro da família do assassino. Algumas das razões pelas quais aconteciam as mortes foram os valores morais, propriedades ou dinheiro. Aplicando esse código, protegiam-se a honra, as propriedades, os membros de um certa tribu. Aqueles que vão ser assassinados e que matam são sempre os homens. O único lugar em que não se aplica essa lei é a casa dessa família. Então, essas famílias, ficaram sem autoridade masculina que garantia respeito na sociedade, sem as pessoas que podiam continuar os trabalhos masculinos e com isso a estagnação econômica e cultural.

⁴ As tribus (*plemena*) de Montenegro representavam a base de organização social deste país. Outra região que foi organizada da mesma maneira foi a Herzegovina. Ao longo da história as tribus se estabeleciam juntando-se várias famílias que têm as origens ou os antecedentes em comum, ou seja em base do mesmo sangue. Manifestaram-se em duas fases. A primeira aconteceu na Idade Média e a segunda no final do século XIV depois da conquista do Império Otomano desta região.

Ao salientarmos essas regularidades e demarcações territoriais, importa tratarmos da complexidade na construção desses sujeitos femininos e/ou masculinos, segundo os discursos a serem analisados. Com efeito, voltaremos nosso olhar teórica e analiticamente para um *corpus* constituído por uma reportagem acerca de Stana Cerović, uma virgem juramentada, de Montenegro, cuja existência já atraiu a atenção de inúmeros historiadores, antropólogos e etnólogos. Os enunciados – no sentido que Foucault propõe em sua *Arqueologia do Saber* – que nos interessam formatam um campo de memória que nos permite dar visibilidade tanto aos modos de subjetivação do ser feminino/masculino quanto à posição sujeito das mulheres em uma sociedade patriarcal em que “ser homem” implica uma questão de sobrevivência.

1.2 - ANÁLISE DO DISCURSO COM MICHEL FOUCAULT

Conforme Gregolin (2004), a categoria «discurso» é um conceito fundante na obra do filósofo francês Michel Foucault tanto da sua *arqueologia do saber* quanto de seus prolongamentos em uma *genealogia do poder* e na *história crítica da subjetivação*. Concentrando-nos, aqui, inicialmente sobre os postulados arqueológicos, para, então, tratar sob a ótica genealógica da relação incontornável entre poder e corpo.

Partimos da centralidade do conceito de enunciado de modo a considerar que “falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua” (FOUCAULT, 2014, p. 252). Com efeito, enunciado não é uma proposição, frase ou ato da fala. Ele é uma *função da existência* singular a partir da qual se pode dizer se há ou não há frase, proposição, ato da fala e se eles fazem sentido. Nessa perspectiva, o enunciado marca o que é considerado como a verdade em determinado tempo e lugar.

Para considerar um conjunto de signos como um enunciado, é imprescindível que ele tenha uma relação específica com *outra coisa*, ou seja é preciso ter um *referencial* que define “o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (FOUCAULT, 2014, p. 110).

Além disso, a relação entre o enunciado e o *sujeito* do enunciado não pode ser confundida com o sujeito gramatical ou com um indivíduo real. É necessário que exista alguém como “autor” para enunciar uma série de signos mas que não é exatamente igual ao sujeito do enunciado. Na

verdade, o sujeito do enunciado representa um lugar vazio, determinado, mas também variável que pode ser ocupado por indivíduos diferentes.

A outra particularidade da função enunciativa é o fato de existir um *campo associado*. Essa característica demonstra que nenhum enunciado tem estado livre, neutro ou independente, isto é, o enunciado faz parte de uma série e assim desempenha uma função no meio de outros, apoiando-se ou se distinguindo deles. Por consequência, cada enunciado reatualiza outros enunciados, localizando os conjuntos significantes em um espaço em que eles se multiplicam e se acumulam.

Por fim, o enunciado pressupõe uma existência *material*. Contudo, a materialidade não deve ser vista como um suplemento do enunciado, mas sim como aquilo que o constitui, o que significa que o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Essa materialidade particular para a função enunciativa faz com que o enunciado apareça como objeto específico e paradoxal, além de ser algo que pode ser produzido, manipulado, transformado, trocado e recomposto pelos sujeitos.

Uma vez definido o enunciado, cabe considerar os conceitos de *discurso* e de *arquivo*.. Ao falar do discurso, ele pode ser compreendido como um conjunto de enunciados que fazem parte de campos diferentes, mas que, apesar disso, seguem regras de funcionamentos comuns. O arquivo representa o “conjunto dos discursos ditos numa certa época que continuam a existir através da história” (FOUCAULT, 2014, p. 157). Fazer a arqueologia dos fatos de discurso no arquivo significa entender as suas regras, suas práticas, suas condições e seu funcionamento.

Sob a ótica da genealógica, ou seja, as formulações de Michel Foucault sobre as tecnologias do poder – somada às formulações arqueológicas, é possível acolher o discurso enquanto prática que deriva da formação de saberes sobre os sujeitos e enquanto lugar onde saber e poder se articulam. Para entendermos melhor o poder, observá-lo não somente como algo repressivo e negativo, mas como algo que “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 8). Ou seja, o poder traz os resultados positivos também, perpassa toda a sociedade e além da função de reprimir considera-se como a rede produtiva.

Ao tratar de poder, nessa perspectiva, se impõe considerar, constitutivamente, a questão do corpo, pois “nada é mais material, nada é mais físico mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 2008, p. 147) que se exerce sobre os corpos dos indivíduos. Sobre esse corpo, incide um controle minucioso das operações que “realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1999, p. 164), produzindo assim a

“disciplina”, “corpos dóceis”.

Não se trata, obviamente, de um corpo material, tampouco mortal que é docilizado e/ou disciplinado; trata-se, antes, de um objeto discursivo, o que pressupõe considerar que ele é matéria significativa (re)produtora de sentidos; está imerso na história e, portanto, é fabricado discursivamente, podendo ser analisado como irrupção de um acontecimento. Para isso, é necessário considerar as condições sócio-históricas de emergência/existência deste corpo que – em se tratando especificamente das virgens juramentadas - se reinventa espelhando-se no sexo oposto. Daí perguntarmos: como ele – o corpo das virgens juramentadas - pôde se formar e em quais realidades – econômicas, sociais, culturais, políticas - se articula?

Nesse sentido, o corpo das virgens juramentadas são entendidos como lugar da proveniência, evidenciando o modo como a mulher foi subjetivada ao longo dos tempos, isso porque:

(...) sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT, 2008, p. 22).

1.3 - CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICA DE EXISTÊNCIA DE STANA CEROVIĆ

Antes de apresentarmos Stana Cerović, voltamo-nos, ainda que sumariamente, para a história das mulheres montenegrinas para que fique claro o que significa ser mulher naquele espaço geográfico e naquelas condições históricas em um passado nada distante. A exemplo de todas as demais sociedades falocêntricas, regidas sob o poder do patriarcado, essas mulheres se constituíram na sombra dos homens. No próprio substantivo mulher - *žena* - na língua montenegrina isso fica evidente: segundo o *Dicionário Etimológico* (1973) de Petar Skok, *žena* tem origem no indo-europeu *gen-* que significa parir, revelando, assim, fundamento da diferença, da inferioridade na medida em que a maternidade, fonte da identidade do feminino, seria um dado natural não questionável e a principal razão de existência da mulher (PERROT, 2007).

Em complexos exercícios de poderes, atados a múltiplas produções de saberes (de ordem filosófica, religiosa, jurídica, médica etc) que atravessaram o tempo, produziram-se algumas verdades perenes, tais como (i) a emergência da noção de sexo único, sendo o corpo da mulher uma mera inversão (sempre imperfeita) do corpo do homem, daí ela ser hierarquicamente menos

importante, menos inteligente, mais submissa, mais dependente; (ii) a naturalização das diferenças entre homens e mulheres e, conseqüentemente, a definição assimétrica dos papéis sociais atribuídos a cada um, ficando as mulheres sujeitas “às gestações sem fim, aos cuidados das crianças, ao envelhecimento prematuro, à exaustão e, frequentemente, à morte por doenças do parto” (PORTER, 1992, p.316); (iii) a sacralização da castidade e da fragilidade de um corpo misterioso (sangra e não morre), instável, cíclico, cheio de humores, incontrolável e ameaçador. Essas verdades, entendidas como produções históricas (FOUCAULT, 2008) - já que não são absolutas, universais, tampouco definitivas - são muito antigas, em muitas culturas, mas se atualizam interdiscursivamente nos discursos que analisaremos logo a frente.

Assim subjetivadas, o que mais marca a história das mulheres de Montenegro é o temor e, ao mesmo tempo, a admiração pelos homens. As montenegrinas aprenderam a considerar seu pai, irmão, marido como os seres mais poderosos, devendo respeitar a hierarquia, fixando-se no nível inferior, obedecendo - as mulheres casadas não podiam sair de casa sem avisar seu marido, por exemplo - e ficando sempre em silêncio.. O que os homens faziam era visível, reconhecido, positivo e ativo; no entanto, o que as mulheres faziam era apenas o resultado passivo dos homens. Nos nomes dessas mulheres, era muito comum haver o nome masculino, como se elas fossem propriedade deles (Ana Markova, filha ou mulher de Marko, Ana Jovanova, de Jovan, Ana Lukina, de Luka, etc.).

Stana Cerović, mulher-virgem juramentada, é oriunda de Tušina (figura 3), situada no norte de Montenegro. Trata-se de uma região montanhosa, rural, onde a vida das pessoas era extremamente difícil. Os principais para trabalhos sustento da população eram a agricultura e a pecuária. As leis que presidiam aquele território eram bem diferentes das que funciona(va)m no território urbano do país. Muitas dessas leis não eram reconhecidas nos tribunais, a exemplo da vingança de sangue e dos processos de dessubjetivação da mulher para que ela se tornar uma virgem juramentada.



Figura 3- A casa de Stana Cerović

Fonte: Onogošt

Na *Microfísica do Poder*, Foucault (2008) considera que o espaço é também o lugar do exercício do poder. Assim organizado e fixado, o espaço rural montenegrino diz muito sobre o problema histórico-político. Essas táticas do poder são inventadas e organizadas segundo as condições locais e urgências particulares, isto é, não se pode falar do estado global, mas das “micro-sociedades, microcosmos que se instalam” (PERROT, 2008).

O sobrenome de Stana representa uma das referências mais importantes da história deste país. A família inteira foi reconhecida como descendentes de um herói, Novica Cerović, que é conhecido por ter derrotado e matado um tirano otomano local, Smail-aga Čengić, sob os auspícios de Petar II Petrović-Njegoš, o príncipe-bispo, filósofo e poeta de Montenegro. Trata-se do acontecimento que representa a resistência e a liberação do povo montenegrino dos otomanos.

Na família de Stana, houve um menino chamado Miloš, mas ainda criança morreu e ficaram apenas as filhas. Nesse momento, a ausência do filho herdeiro provoca uma quebra na continuação da árvore genealógica, além de não haver o homem apto a herdar e gerenciar as propriedades. As inevitáveis questões se impunham: Como se salvar dessa “vergonha”? Como compensar essa falta dos homens de que a sociedade precisa?

A mais nova das cinco filhas, Stana, precisou se transformar em uma virgem juramentada para garantir o bem estar da sua família. Desde pequena foi preparada e ensinada (disciplinarizada e docilizada) a se comportar e a se vestir como menino, assumindo os deveres “masculinos”. Para isso, Stana “matou” a mulher e fez “nascer” o homem, jurando nunca se casar, tampouco dar à luz. Claros estão, acreditamos, os efeitos das relações de poder (FOUCAULT, 2008) que resultaram na emergência de um corpo feminino corrigido e reformado num corpo masculino.

Na figura 4 abaixo, vemos Stana, a mulher que se fez homem no cerne de um poder que controlou minuciosamente seus gestos, comportamentos, movimentos, além de pensamentos e desejos, como veremos mais à frente. Notemos a maneira de ela segurar e ascender o cigarro, o modo de se sentar, a posição do seu corpo, o gesto do seu rosto. São indícios corporais que apontam para efeitos de sujeito viril, apagando quaisquer marcas de feminilidade.



Figura 4 - Stana Cerović (1936-2016). *Virgem Juramentada*, 2016.
Fonte: Transserbia

1.4 - A REPORTAGEM E OS PROCESSOS DE (DE)SUBJETIVAÇÃO DE STANA CEROVÍĆ

A reportagem que traz uma entrevista com Stana Cerović foi realizada perto de uma montanha, onde ela passava verão. Os enunciados, produzidos na língua oficial de Montenegro foram traduzidos livremente para a língua portuguesa o que resultou "um único conjunto de enunciados em formas linguísticas diferentes" (FOUCAULT, 2014, p.126).

A primeira série enunciativa que chama a atenção diz respeito à designação e os efeitos de sentidos e de sujeito daí decorrentes. O repórter, ao interpelar Stana, a chama de *senhora* ao que ela réplica com uma certa irritação: *Eu sou senhor*. De *senhora* a *senhor*, no ato de dizer/nomear, desdobra-se sua recusa de ser mulher, dessubjetivando-se e reconhecendo-se como homem. Se formos pensar na gramática, os enunciados *o senhor* e *a senhora* são pronomes de tratamento dirigidos em contextos formais, quando existe certo um distanciamento entre os interlocutores ou mesmo uma posição de sujeito que instaura o respeito ao outro sujeito. Em português, o pronome *senhor* é utilizado quando o tratamento se dirige a homens e *senhora* quando se dirige a mulheres. Na língua montenegrina ocorre o mesmo: *senhor* é *gospodin* e *senhora* é *gospoda*. Portanto, a forma de tratamento é uma das características a serem observadas, o que revela o primeiro traço da masculinidade/virilidade.

Outro enunciado relacionado à designação é: *Pois, não havia ninguém quem poderia ser, então fiquei eu herdeiro*. Neste exemplo, o enfoque está no *herdeiro*, ou seja, ela que se tornou herdeiro e não herdeira, quer dizer, somente um filho homem tinha importância na casa onde nasceram apenas meninas.

Na língua montenegrina, ao contrário do português, existem diferenças entre os gêneros

quando as pessoas se expressam em pretérito perfeito simples. Portanto, na reportagem, ao usar esse tempo verbal, ela desdobrou, ao mesmo tempo, os traços femininos dizendo *nisam mogla* (não pude), *radila sam* (eu trabalhei). Porque se fosse a fala de um homem, os verbos teriam a forma *nisam mogao*, *radio sam*.

O nome dela, **Stana**, é uma das variações dos nomes femininos como **Dostana**, **Stanica** com a mesma raiz que é o verbo *stati* (parar). Todos os três nomes podemos aproximar à língua portuguesa com a expressão *chega de meninas*. Era muito comum os pais em Montenegro darem esses nomes às filhas por causa do desejo forte de não terem mais meninas, na expectativa de terem pelo menos um filho apto a desempenhar o papel específico do homem. Como vimos, somente ele poderia cuidar e gerenciar a propriedade da família, dando continuidade à árvore genealógica que foi extremamente importante e que dependia dos filhos.

Em outra resposta, Stana diz: *Os homens! O que elas sabem?* Ela enunciou isso quando lhe perguntaram se ela preferia, quando entrevistada, falar com jornalistas homens ou com jornalistas mulheres. Esse enunciado remete a uma memória discursiva produzida antes e em outro lugar. Porque ao ser enunciado, atualiza-se a memória em que o saber foi contrário à feminilidade, ou melhor, a educação de mulheres que devia ser relativa apenas aos homens e que a feminilidade e saber se excluem. Assim, ao proferir esse enunciado reafirma-se a proibição de saber para elas, enquanto os homens são aqueles que têm inteligência, capacidade e permissão do saber.

O saber considerado como sagrado é o apanágio de Deus e do Homem (PERROT, 2012). Então, as mulheres precisam ser ensinadas desde a sua infância para agradar, amar, respeitar e cuidar dos homens, e ser obedientes. Temos aí um jogo de reatualizações permanente, reiterando um critério de diferenciação entre os sexos: “aos homens, o cérebro [...] a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (PERROT, 1992, p.177). Assim sendo, mantém-se a ordem das coisas na sociedade patriarcal.

Uma regularidade muito presente na maioria dos casos das virgens juramentadas é a aversão pelas mulheres, isto é, a *misoginia*, o que se revela nos enunciados a seguir. Em vista disso, podemos dizer que houve várias situações nas quais os enunciados produzidos por ela comprovam o ódio e a inimizade pelas mulheres. O repórter em um certo momento acrescentou dizendo que as mulheres jornalistas escreveram muitas coisas lindas sobre ela. Sobre esse comentário ela disse: *Sim, escreveram alguma coisa boa, mas para mim são odiosas e pronto!.* O enunciado, por ser

sempre constituído na relação com outros enunciados, formatando um campo associado (FOUCAULT, 2014), retoma um modo de ver e reconhecer as mulheres à luz de uma historicidade que chega na nossa atualidade mediante práticas de misoginia. A misoginia tem origem do grego *miseó*- ódio e *gyné*- mulher. E justamente naquele enunciado está a definição do próprio termo pois para Stana, as mulheres são odiosas.

O desprezo pelas mulheres manifesta em várias maneiras. É sabido, por exemplo, que muitas mulheres jornalistas tentavam entrevistá-la, mas Stana nem olhava para elas, muito menos aceitava conversar com elas. O mesmo acontecia com mulheres pesquisadoras. Por isso, elas sempre foram junto com os homens que liam as perguntas delas, porque foi a única maneira de ela dar a resposta.

O repórter perguntou se ela estava arrependida por ter ficado para sempre na casa da família Cerović. Ela respondeu: *Não, não tenho nada do que eu me arrependa. Nem Njegos casou*. Seu comentário sobre não se arrepender de não ter casado reafirma seu desgosto pelas mulheres e a satisfação por não ter feito isso. A parte do enunciado *nem Njegos casou* nos leva à posição sujeito (FOUCAULT, 2014) em que Stana se compara com Njegos, um grande poeta montenegrino que também não casou e tornou-se muito famoso depois da sua morte. Ignora, portanto, o casamento como condição de felicidade e, ao fazer isso, mostra a resistência às tradicionais definições sociais e culturais sobre o que se espera de um homem e de uma mulher em sua fase adulta.

Com o enunciado *Sim, mas fazer o quê?* afirma sua tristeza por não ser homem. Com esse o *quê*, revela-se a sua insatisfação e o sofrimento pelo fato de ser mulher. Portanto, podemos dizer que o sentido produzido neste enunciado fica muito próximo aos dois anteriores que atualizam a memória discursiva sobre aquilo que significa a misoginia. Os três enunciados que sustentam o discurso de misoginia desdobram mais um traço deste acontecimento e que se apresenta muito forte na construção discursiva do sujeito mulher-homem-virgem juramentada.

À pergunta se ela gostava de atirar, ela respondeu com muita satisfação: *Isso é a minha alma!* Acrescentou, de pronto, o seguinte pedido: *Tem algum rifle para me dar, por favor?*. A referência ao *rifle* e sua aberta declaração de amor por essa arma revelam, talvez, a mais forte marca da *virilidade* nesse corpo feminino. Desde os primórdios da humanidade, testemunhamos uma verdadeira adoração dos homens com relação às armas e aos monumentos com formato fálico (espadas, rifles, obeliscos), exacerbando as características de uma sociedade onde a virilidade dominava, guerreava, se definia pela coragem e bravura. Ao enunciar *rifle*, está claro a atualização

da memória dessa referência a práticas e desejos singulares no universo masculino/viril.

Na origem da palavra virilidade, temos a forma latina *virilitas*- que significa masculinidade e refere-se a qualquer aspecto de uma ampla gama de características masculinas vistas positivamente, ou seja “o vir não é simplesmente homo; o viril não é simplesmente o homem: ele é antes, ideal de força e de virtude, segurança e maturidade, certeza e dominação. Daí essa situação tradicional de desafio: buscar o ‘perfeito’, a excelência, bem como o ‘autocontrole’” (CORBIN et al., 2013a, p.7). O século XIX foi auge deste conceito, devido ao fato de ter sido uma época de duelos e de dominação dos povos vistos como inferiores. Então, os homens sacrificavam a própria vida pela honra e pela pátria, para se defenderem precisavam usar as armas. Portanto, o saber usar a arma é uma das virtudes da virilidade que garante “a coragem, a resistência física, o sangue-frio, instinto de proteção etc.” (CORBIN et al., 2013b, p. 699).

Ao longo da reportagem, falou-se dos trabalhos que ela realizava e sobre isso ela comentou: *Somente faço os trabalhos masculinos, porque as minhas irmãs, como também minha mãe, quando estava viva, faziam os trabalhos femininos.* Esse enunciado aponta outra característica das virgens juramentadas, qual seja: elas se ocupavam com os “trabalhos masculinos”. Tais práticas, ela explicou, dizem respeito a *segar a grama, carregar o feno, cortar madeira*. A prática que ela mais usou na reportagem e que foi considerada como exclusivamente ‘masculina’ e proibida para as mulheres foi a de fumar. Voltando mais uma vez para história da virilidade, notamos que estas práticas realizadas por elas fazem parte dessa positividade masculina que abrange a ação energética, a expansão, o engajamento nas questões sociais e finalmente a dominação.

Ao analisarmos este último conjunto de enunciados, faz-se muito presente o discurso da virilidade que reatualiza a memória e historicidade do termo junto com todas as práticas discursivas e não discursivas que estão relacionadas à masculinidade. Segundo os autores do livro *História da virilidade* (2013), o menino precisa percorrer um longo caminho para se tornar o ‘homem feito’, ou seja o homem viril. Ele deve ensinar os códigos da virilidade e os principais estereótipos masculinos: “a bravura, a honra, a lealdade, a vontade de dominação e o complexo de superioridade em relação às mulheres” (CORBIN et al., 2013b, p. 38).

Podemos reconhecer na todas essas características na maioria dos enunciados que observamos no discurso de uma virgem juramentada. A honra que precisava ser protegida apenas pelos homens, a superioridade masculina reforçada, a coragem em qualquer momento. A partir daí podemos deduzir que o advérbio *viriliter*, que supõe a ideia de portar-se sexualmente como homem,

pode-se aplicar igualmente à virgem juramentada, isto é “ a *virgo* (‘virgem’) torna-se então uma *vir-ago*, que age como homem”.

Com efeito, as virgens juramentadas reformaram seu corpo e apropriaram-se das práticas que não eram típicas das mulheres daquela época. Para Foucault (1987), o problema da produção histórica das subjetividades pertence à descrição arqueológica da constituição de saberes sobre o sujeito o que nos leva a entender melhor como se constituiu o sujeito virgens juramentadas. A descrição genealógica das práticas de dominação às quais se submeteram demonstra um processo de dessubjetivação para que uma nova subjetividade pudesse ser produzida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Stana Cerović: um nome que traz a tristeza dos pais por terem tantas filhas e nenhum filho, transformando-se na salvação de uma família fadada à extinção. As regularidades no conjunto dos enunciados analisados revelam uma mulher viril, responsável pelos trabalhos *masculinos*, que aceita ser chamada somente de senhor. São as práticas que fizeram com que ela se convertesse em uma *vir(a)go*, tornando-a uma mulher metamorfoseada em homem, que não apenas “apaga” seu corpo de mulher, como desenvolve ódio por outras mulheres, considerando-as inferiores, desprovidas de inteligência.

Neste caminho da masculinidade, conjuram-se os certos desvios, por meio de algumas partes dos enunciados já apontados na análise, nos quais ela se expressa como uma **mulher**. Além dessa reportagem, pesquisando mais sobre ela, chegamos a saber nas outras fontes que na lápide dos pais dela está escrito que essa lápide foi erguida pelas filhas Borika, Koka e **Stana** e que o nome dela não foi inculido no mapa de todos os ascendentes masculinos da família Cerović. Isso corrobora a afirmação foucaultiana que “o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo” (2008, p. 160).

Notamos que esse corpo fez uma ruptura na história do feminino e “o lugar de dissociação do eu” (FOUCAULT *apud* COURTINE, 2013, p.18). Se nos distanciarmos ainda mais, podemos dizer que estes enunciados fazem parte do arquivo que o diferencia de outros discursos e o coloca em sua duração própria.

Referências

CORBIN, A., COURTINE, J.J., VIGARELLO, G. **História da Virilidade 1** – A Invenção da Virilidade: Da Antiguidade às Luzes. Tradução de Francisco Morás. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. **História da Virilidade 2** – O triunfo da virilidade: O século XIX. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

COURTINE, J.J. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault, Vozes, Petrópolis, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GAVRILOVIĆ, Lj. **Tobeliže**, Glasnik Etnografskog muzeja u Beogradu, knjiga 47, Beograd, 1983.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

PERROT, M. **Os Excluídos da História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Minha história das mulheres**; tradução Angela M.S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTER, R. **História do corpo**. In: BURKE, P.(Org.). *A Escrita da História: perspectivas*. São Paulo: EdUSP, 1992

Premiula poslednja crnogorska virdžina. GAYTEN-LGBT, 2016. Disponível em: <https://www.transserbia.org/vesti/1116-preminula-poslednja-crnogorska-virdzina>. Acesso em: 06. jul. 2018.

REVEL, J. **FOUCAULT**: Conceitos Essenciais; tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2005.

SKOK, P. **Etimološki rječnik**. Zagreb: JAZU, 1973

VINCE P., J. **Zagonetka virdžine**, Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 2014

ZAPIS: **Posljednja virdžina**. Stana Cerović na katunu na Sinjajevini, 2004, RTCG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wb7k53FDvrQ>> Acesso em: 18.06.2018.

Eixo Temático: Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeiras/Línguas adicionais: desdobramentos e perspectivas

A percepção de docentes acerca do inglês como língua franca¹

Jessica Martins de Araujo (UEPG)

Resumo

Este trabalho traz as visões de quatro docentes (2 professoras e 2 professores) de Inglês de um curso de línguas estrangeiras para a comunidade ocorrido em Ponta Grossa/PR, acerca do Inglês como Língua Franca (ILF). Esses/as professores/as ainda estão na graduação em Letras (Português e Inglês) de uma universidade pública da mesma cidade e lecionam Inglês através de um projeto extensionista ofertado pela mesma instituição para a comunidade. Dos quatro docentes participantes, três deles estão no quarto ano do curso e uma delas está no segundo ano, três deles são brancos e uma professora se autodeclara parda, as idades dos/as professores/as participantes variam entre 20 e 27 anos. Para trazerem suas percepções, os professores e as professoras foram convidados/as a escrever uma narrativa sobre o que eles/as entendiam a respeito dessa temática, além de também comentarem suas trajetórias profissionais. Porém, para esta comunicação, delimitei apenas o assunto do Inglês Língua Franca. Para referenciar ILF, trago o estudo de Jenkins (2014), entre outros, os quais compreendem que a língua inglesa, devido sua expansão, já não admite mais que seus falantes nativos sejam entendidos como donos da língua. Já para referenciar a metodologia de narrativas, trago as contribuições de Clandinin e Connelly (2015), que associam fortemente a pesquisa narrativa com a experiência. Os resultados apontam que os/as docentes participantes possuem uma visão condizente com o que está sendo estudado por autores/as a respeito do que é o Inglês como Língua Franca, contudo programas extra curriculares e projetos de extensão desempenharam um papel importante para a construção desse entendimento, a saber, o projeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), por exemplo. O que demonstra a importância desses programas durante a formação inicial. Ressalto que são poucos os trabalhos que entrelaçam ILF e formação inicial, portanto um trabalho nesse sentido se faz importante a fim de contribuir com a literatura dentro da temática.

Palavras-chave: inglês língua franca; narrativas; formação.

Abstract

This paper brings the views of four English teachers from a foreign language course for the community in Ponta Grossa / PR, about English as a Lingua Franca (ELF). These teachers are still graduating in Portuguese and English from a public university in the same city and teach English through an extension project offered by the same institution to the community. Three out of four participating teachers, are in the fourth year of the course and one of them is in the second year,

¹ Trabalho orientado pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira e é recorte de pesquisa de dissertação em andamento.

three of them are white and one teacher declares herself to be black, the ages of the participating teachers vary between 20 and 27 years. In order to bring their perceptions, the teachers were invited to write a narrative about what they understood about this subject, as well as to comment on their professional trajectories. However, for this communication, I only delimited the subject of English lingua franca. To refer to ELF, I bring the study of Jenkins (2014), among others, who understand that the English language, due to its expansion, no longer allows its native speakers to be understood as owners of the language. And to refer to the methodology of narratives, I bring the contributions of Clandinin and Connelly (2015), who strongly associate narrative research with experience. The results indicate that the participating teachers have a view that is consistent with what is being studied by authors about what is English as a Lingua Franca, but extracurricular programs and extension projects have played an important role in the construction of this language. the PIBID project (Institutional Scholarship Initiative Program), for example. This demonstrates the importance of these programs during initial training. I emphasize that there are few researches that intersect ELF and initial formation, so a paper in this sense is important in order to contribute to the literature within the theme.

Keywords: english língua franca; narratives; formation.

1. INTRODUÇÃO

Os/as participantes de pesquisa do presente trabalho são professores/as de Língua Inglesa que ainda estão no curso de graduação em Letras. Ou seja, ainda estão em sua formação inicial. Nesse sentido, esse trabalho será capaz de preencher a lacuna de pesquisa mencionada por El Kadri (2010) e por Bordini e Gimenez (2014), que mencionam a pouca existência de trabalhos que envolvem professores/as em formação. Tendo em vista que essa pesquisa trouxe as vozes de docentes em formação.

A pergunta que será respondida nesse trabalho é: Qual é a percepção dos/as docentes participantes da pesquisa acerca do inglês como língua franca? E para isso, trago abaixo o referencial teórico, a metodologia e as análises dos dados, finalizando com as considerações.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O uso e a expansão da língua inglesa fazem parte de um mundo globalizado² (BORDINI; GIMENEZ, 2014) o que a torna, assim, fazendo parte de um fenômeno sociolinguístico: o Inglês

² Esse é o ponto de vista trazido pelas autoras Bordini e Gimenez (2014), as autoras Assis-Peterson e Cox (2007), por sua vez, acreditam que o inglês faz parte da mundialização. Tendo em vista que, a globalização apresenta um aspecto mais de unicidade e isso não é possível quando se pensa em língua e cultura por exemplo.

como língua franca, que é o Inglês utilizado por pessoas que não o tem como primeira língua e que também não compartilham da mesma língua materna. Canagarajah (2006) afirma que já se pode admitir a complexidade do Inglês Global e adotar a sua heterogeneidade com múltiplas normas, sem nenhuma estabilidade. Nesse processo os/as falantes podem fazer espaço para seus próprios interesses através dessa pluralização.

A pluralização é também um ponto destacado por Ferreira e Kalva (2011). Segundo as autoras não há apenas uma variedade do inglês, e sim, várias, visto que qualquer língua não é homogênea, é, portanto, plural, e seus falantes/usuários criam essas variedades baseados em cada local onde a língua será falada. Diante disso, a língua inglesa passa a ser patrimônio de todos/as, contudo essa é uma concepção que precisa ser trabalhada em ambientes escolares e em outros espaços da sociedade para que o mito de que “o nativo é melhor” possa ser desconstruído.

Sendo assim, a similaridade com o nativo é até uma questão de escolha por parte do/a aprendiz, conforme recomenda Cogo (2012), que em seu estudo acredita em um ensino capaz de desenvolver a consciência e a capacidade de escolha dos/as alunos/as, tendo a visão da multiplicidade de “ingleses”.

Essa ideia de multiplicidade e hibridez também é destacada por Silva (2016, p. 57), que em sua dissertação de mestrado afirma que:

A nomenclatura “Língua Franca” foi a primeira a ser utilizada para indicar uma língua de comunicação e foi primordialmente utilizada no século XIX para indicar um pidgin baseado em dialetos do italiano. De maneira geral, o termo língua franca assume uma natureza híbrida da língua a que se refere.

É por isso que, conforme a autora, não se pode esperar que existam estereótipos de ILF, porque não há uma única cultura por trás da língua que permita criar imagens fixas daquela condição da língua, pois há diversas culturas interagindo e se transformando em situações comunicativas. Além disso, a autora ainda destaca que não somente a cultura do ILF é híbrida, como também o próprio ILF resulta do enlace de diferentes variedades do inglês.

As autoras Gimenez e Salles (2010) destacam que o modelo atual de ensino de Inglês já não atende mais às necessidades, pois como uma língua estrangeira, o falante nativo é visto como um ideal a ser seguido, bem como sua cultura. Contudo, a fala “perfeita” do nativo não é o que importa, o necessário é que haja comunicabilidade e o falante (não nativo) assim, não perca sua identidade nacional. Nesse cenário, é possível afirmar que o Inglês perde seu status de língua estrangeira e

ganha um status de língua franca, por isso, ensiná-lo como uma língua estrangeira já não é mais tão eficaz. Inclusive, esse formato coloca pessoas não-nativas como subalternas (JORDÃO, 2010), em relação às pessoas nativas da língua.

Distanciar-se da ideia de similaridade com o/a nativo/a condiz com nossa realidade, pois segundo os dados de Anjos e Siqueira (2011), hoje em dia já são quatro não-nativos para cada falante nativo que se utilizam do inglês para comunicar-se com outros/as falantes não nativos, principalmente. Esse fenômeno, para os autores, faz com que a língua inglesa funcione como uma língua de contato que é usada por pessoas que não compartilham da mesma língua materna, mas claro que, conforme pontuam os autores, tal fato não impede a participação de nativos dentro desse processo.

Bordini; Gimenez, (2014) definem o Inglês língua franca como um uso, surgido para atender as necessidades de falantes não nativos. É uma língua com a qual falantes de línguas maternas diferentes conseguem se comunicar (sem que nenhum tenha o inglês como língua materna). As autoras afirmam que no Inglês língua franca inexistente a preocupação em se adequar às normas do falante nativo, há cooperação, busca por um consenso e apoio mútuo, pois os falantes podem expressar sua identidade e bagagem cultural e os mal-entendidos são raros.

Ainda conforme as autoras, há uma escassez de estudos brasileiros a respeito desse tema, por ele ser relativamente novo, ainda que esteja ganhando espaço nos últimos anos em pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras, sendo a maioria desses trabalhos ainda ensaísticos, com uma minoria de estudos empíricos. Segundo as autoras, há poucos trabalhos que investigam as características dos/as falantes, o que, para elas, se configura em uma lacuna de pesquisa.

Sintetizando, trago as palavras de Seidlhofer (2004, p. 210, tradução minha):

Qualquer termo que seja escolhido, então, fica óbvio que os usos do inglês internacionalmente não estão somente associados com o Círculo em Expansão, mas também incluem os falantes de inglês como uma língua nativa em todos os seus dialetos (Círculo Interno de Kachru), assim como os falantes dos Novos Ingleses, ou variedades indigenizadas/nativizadas (Círculo Externo/Outer de Kachru). Tudo isto contribui para o fenômeno capturado pelo termo Ingleses Mundiais.³

Dentro desse entendimento, o Inglês internacional inclui também os falantes nativos (assim

³ Whatever terms are chosen, then, it is obvious that the uses of English internationally are not only to be associated with the Expanding Circle but also include speakers of English as a native language in all its dialects (i.e., Kachru's Inner Circle), as well as speakers of New Englishes, or indigenized/nativized varieties (i.e., Kachru's Outer Circle). All these contribute to the phenomenon captured by the term World Englishes

como o ILF, ele não “exclui” os nativos) e Inglês Mundial é um fenômeno que engloba os outros dois. Ainda nesse sentido, apontou Pallu (2013, p. 61): “o WE não se trata somente de uma nomenclatura, mas sim um complexo fenômeno linguístico que vem sinalizando os novos tempos em que vivemos, e que tem gerado uma série de crenças, inclusive equivocadas.” Ainda falando sobre o que o WE *não* é, Rajagopalan (2011, p. 50-51) afirma que esse fenômeno não possui “donos” e também não se trata de um fenômeno excludente.

Pensando também em como o ILF foi entendido anteriormente e como ele tem sido entendido atualmente, Gimenez et al (2015) destacam que o Inglês Língua Franca já foi visto como variedade. Contudo, atualmente, destacam os autores, que essa visão já não é tão defendida. Para eles, a ideia mais propagada é a de que o ILF trata-se de um uso da língua feito por falantes de diversas línguas maternas. Novamente, a autora Gimenez (2015) reitera que o ILF não se trata de uma variedade, corroborando com Jenkins (2014), que também mencionou que o ILF trata-se de um uso da língua Inglesa. Essa ideia também é compartilhada por Dewey (2014), que enxerga o Inglês como língua franca como um uso.

Na sequência, trago os dados das narrativas, a fim de melhor entender o que os/as docentes compreendem por língua franca.

3. METODOLOGIA

3.1 Narrativas Autobiográficas

Clandinin e Connelly, autores fundamentais sobre o tema de narrativas, associam fortemente a pesquisa narrativa com a experiência, para eles, “a pesquisa narrativa é um caminho, acreditamos que o melhor, para pensar sobre a experiência.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 119). Como o intuito dessa coleta de narrativas dos/as professores/as participantes é conhecê-los/as através de suas experiências, acredito que esse instrumento é válido de ser aplicado em um primeiro contato com esses/as profissionais.

As narrativas são importantes também, no sentido de que, para Saveli (2006, p. 95), analisar narrativas e biografias tem se tornado “uma tendência metodológica no contexto da pesquisa.”. Assim, essa tendência constitui-se numa atividade de apresentação de si para os/as outros/as, dentro de uma organização de pensamentos. Contudo, a autora ainda lembra que se deve ter cautela ao utilizar essa ferramenta, pois, quem escreve, poderá (d)escrever situações que, em certa medida, correspondam ao contexto exigido, afinal, esse produtor é dotado de intenções, crenças e

propósitos. Tal situação pode ocorrer pela tentativa do/a contador/a de histórias estabelecer uma conexão com seu público (NORTON; EARLY, 2015) utilizando suas histórias como uma ferramenta para fomentar reflexões.

A ideia de reflexão também é um ponto levantado por Telles (1999), ao discutir sobre pesquisa narrativa com professores/as de línguas. Segundo o autor, quando professores/as participam de pesquisas assim, eles/as se tornam agentes e autores/as de suas próprias reflexões e, conseqüentemente, suas histórias se tornam método e objeto do estudo. Da mesma forma, de acordo com o autor, os/as professores/as participantes dessa modalidade de pesquisa atuam como agentes e objetos da investigação ao garantirem um espaço para compartilhar seus textos.

4. ANÁLISES

4.1 Inglês Língua Franca na visão dos/as docentes

Esta seção traz os resultados das narrativas escritas pelos/as professores/as e com isso, é possível responder à pergunta de pesquisa: Qual é a percepção dos/as docentes participantes da pesquisa acerca do inglês como língua franca?

Trago abaixo alguns extratos das narrativas dos/as docentes, quando eles/as comentam sobre o tópico solicitado: “Relate sobre o que você entende por Inglês Língua Franca e como/onde ouviu sobre isso pela primeira vez”.

4.1.1 O entendimento dos docentes sobre o ILF

Extrato 1	<i>Aqui no curso eu tive contato com um conceito que nunca tinha ouvido falar: inglês como língua franca. Para mim, língua franca visa a comunicação entre dois indivíduos negociando significados, mesmo que a pronúncia não seja perfeita. (Professor 2, narrativa, 05-04-2018).</i>
Extrato 2	<i>Na graduação não lembro de ter ouvido falar do inglês como língua franca, talvez algum professor possa ter mencionado algo bem por cima. Quando fiz parte do PIBID conversamos um pouco sobre o tema, como sendo algo em comum para todos, ou seja o inglês como segunda língua “obrigatória” para todos. Obrigatória no sentido de o governo ser responsável por esse aprendizado. (Professor 1, narrativa, 05-04-2018).</i>
Extrato 3	<i>O termo língua franca apareceu na minha trajetória durante a produção de um artigo para o PIBID, ao pesquisar artigos sobre World English (de Rajagopalan), então encontrei alguns artigos que falavam sobre o termo, colocando o Inglês</i>

	<i>como uma língua universal, onde não há uma “variedade padrão” mas sim limites que fazem com que falantes de diversas partes do mundo consigam compreender-se. (Professora 1, narrativa, 05-04-2018).</i>
Extrato 4	<i>A ideia que tenho de Inglês como Língua Franca é como sendo um dos idiomas mais falados e mais importantes no mundo. Infelizmente não tenho uma ideia concreta sobre isso. (Professora 2, narrativa, 05-04-2018).</i>

Como vemos, a única professora que diz não ter ouvido sobre o termo antes é a professora 2. Anteriormente⁴, após eu entregar as folhas para que eles/as escrevessem a narrativa, ela havia também mencionado que não se recordava de já ter ouvido sobre isso antes. Foi então que eu disse à ela que ela poderia escrever sobre a ideia que ela tinha sobre isso e que se não houvesse essa ideia, ela poderia não relatar sobre essa parte. É importante mencionar aqui que essa professora é a única que está no segundo ano da graduação (os demais estão no quarto ano) e possivelmente por isso ainda não teve discussões sobre isso.

O professor 2 menciona a “pronúncia perfeita”, essa menção me inquietou e eu perguntei para ele, algum tempo depois e de maneira um pouco informal, a quem ele estava atribuindo essa pronúncia perfeita (se estava). A resposta dele foi: “eu acho que, com pronúncia perfeita, eu quis dizer igual ao do falante nativo.” Daí a importância de haver mais reflexões na graduação sobre ILF, pois segundo Porfírio (2018) é mais importante que professores/as em formação, ou qualquer outro falante de Inglês, sintam-se usuários confiantes da língua do que tentem falar Inglês como um/a nativo/a.

Dois docentes (professora 1 e professor 1) mencionam que tiveram o primeiro contato com o termo língua franca no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que revela a grande importância desse projeto nos cursos de licenciatura. Afinal, trata-se de uma atividade extracurricular que permite aos/às discentes um maior contato com sala de aula, além de também agregar em sua formação, podendo preencher algumas lacunas que a carga horária da grade curricular da graduação não permite. Baladeli (2015), também mencionou a importância do PIBID na formação inicial de professores/as ao analisar narrativas de docentes de Língua Inglesa.

Vale mencionar que o PIBID chegou a ser ameaçado por conta dos cortes na educação pelo governo federal. Contudo, felizmente, voltou a ter novos editais⁵ publicados e também um novo

⁴ Esses dados são frutos das anotações da pesquisadora no diário de campo.

⁵ A nota da CAPES de 1º de Agosto de 2018 voltou a preocupar e ameaçar as bolsas que em tanto auxiliam os/as estudantes em suas formações, conforme vimos acima. Verificar a nota em:

projeto, aparentemente muito similar, “Residência Pedagógica” lançou editais. Por ser um projeto ainda novo, resta esperar para saber se a forma de desenvolvimento poderá, de fato, auxiliar professores/as em formação e de forma geral, contribuir com a educação básica de iniciativa pública.

Pode-se afirmar que a visão geral que os/as docentes têm sobre Inglês Língua Franca é de um idioma universal, de uma língua muito falada e importante e que pode ser usada na comunicação entre pessoas de diferentes partes do mundo. Essa visão é condizente com o que está sendo mencionado por teóricos/as que estudam o tema, conforme vimos no capítulo 1.

A ideia de propagação e expansão mencionadas pelas professoras 1 e 2 que é o que autores como Bordini e Gimenez (2014), Jenkins (2006) e Crystal (2003) defendem. Ou ainda a compreensão de que o mais importante na comunicação é a inteligibilidade⁶ (conforme expõe o professor 2), que foi algo mencionado por Kramsch (2009), e também tem sido discutido em trabalhos de pós graduação, a exemplo a dissertação de Fernandes (2009), e a tese de Becker (2013). E por fim, a ideia de uma comunicação entre todos, mencionada pelo professor 1 e que é algo exposto por Seidlhofer (2001) e também por Sifakis (2007).

Já na pesquisa realizada por Kalva (2012), o professor participante menciona que, para ele, Língua Franca é uma língua que apenas ganha esse status por uma questão do poder econômico dos países que a tem como língua primeira. O que, realmente, é uma das questões pertinentes com relação ao Inglês atualmente. Essa visão, porém, distancia-se do que os/as docentes participantes da presente dissertação expuseram.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à pergunta proposta no início desse trabalho, analisei as narrativas escritas pelos/as docentes. Com isso, foi possível perceber que os/as professores/as possuem um bom entendimento acerca do que é o Inglês como língua franca, pois eles/as mencionam que nesse

https://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=0746852&codigo_crc=6755A444&hash_download=ef5e65b749e9b6a0c124c56e438345f0dbb86d4b097fccd29f4b4221365642ee971b5a5e507aea925d83d67d1d4d79f08696fa5be30b507aa19122ff68c396a9&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0

⁶ Smith e Nelson (1985) consideram que inteligibilidade é uma habilidade para reconhecer as palavras e compreendê-las.

fenômeno o importante é a comunicação quando falam ou ensinam a língua. Além disso, eles/as também compreendem o Inglês como língua universal e de comunicação para todos.

E para terem esse entendimento, alguns deles/as mencionaram que programas de extensão universitária, como o PIBID, por exemplo, contribuíram para construir essa visão sobre o ILF. O que demonstra a importância desses programas na formação inicial.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 2015. Tese. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (Doutorado em Letras), Cascavel, 2015.

BECKER, Marcia Regina. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de Língua Franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

BORDINI, Marcella, GIMENEZ Telma. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, USA, n. 26, p. 197–218, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2a. edição rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COGO, Alessia. English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications. In: **ELT Journal**, Volume 66/1: Oxford University Press, January, 2012.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2º edição. Reino unido: Universidade de Cambridge, 2003.

DEWEY, Martin. Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca. **ATLANTIS. Journal of**

the Spanish Association of Anglo-American Studies. v. 3, n. 2, dez., p. 11-30, 2014.

EL KADRI, Michele Ribeiro Salles. Atualização de estudo sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Revista X**, v. 1, p. 72-88, 2010.

FERNANDES, Renata Kelli Modesto. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional.** Um estudo de caso da pronúncia de palavras em – ed produzidas por falantes brasileiros. 2009, 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos – LA). Universidade de Lisboa, 2009.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFÍRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, 2015.

GIMENEZ, Telma. Renomeando o Inglês e formando professores de uma língua global (Renaming english and educating teachers of a global language). **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 52, p. 73-93, 2015.

JENKINS, Jennifer. Points of view and blind spots: ELF and SLA. **International Journal of Applied Linguistics**, London, n. 2, v. 16, p. 137-162, 2006.

_____. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy.** Oxford: Routledge, 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **R. Let. & Let.** Uberlândia-MG, v.26, n.2, p. 427-442 jul./dez. 2010.

KALVA, Julia. Margarida. **Identidade nacional e língua franca:** negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KALVA, Julia. Margarida; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez., 2011.

KRAMSCH, Claire. **The multilingual subject.** Oxford: Oxford UP, 2009.

NORTON, Bonny; EARLY, Margaret. Identidade de pesquisador/a, pesquisa narrativa e pesquisa sobre ensino de línguas. (Tradução de Silvana Aparecida Carvalho do Prado). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus, (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da Linguagem.** Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 21-54.

PALLU, Nelza Mara. **Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do Inglês contemporâneo.** 2013. Doutorado em

Letras: Universidade Federal do Paraná, 2013.

PORFIRIO, Lucielen. Teachers' education and the concept of ELF: a contribution to the reflection of pre service teachers. **Heteroglossia. Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarità.**, n. 16, p. 287-305, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O “World English” – Um Fenômeno Muito Mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 45-58.

SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ, Telma. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Belt Journal**, Porto Alegre, n. 1, v.1, p. 26-33, Jan/Jul, 2010.

SAVELI, Esméria de Lourdes. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa. v.1, n. 1, p. 94-105, jan./jun., 2006 .

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

_____. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistic**, 2004, nº 24, p. 209- 239. Cambridge University Press, 2004.

SIFAKIS, Nicos. The education of teachers of English as a lingua franca: a transformative perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 355-375, 2007.

SILVA, Gisele dos Santos da. **Representações Culturais por docentes de Língua Inglesa: um paralelo entre Representações, Língua Inglesa e Cultura.** Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SIQUEIRA, Domingos Savio Pimentel; ANJOS, Flávius Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2011.

SMITH, Larry; NELSON, Cecil. International intelligibility of English: directions and resources. **World Englishes**, v. 4, p. 333 — 342, 1985.

TELLES, João. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez., 1999.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



Agradecimentos

À minha orientadora, aos/às docentes participantes dessa pesquisa e à agência de fomento CAPES, pela bolsa de mestrado concedida.

Eixo Temático: Variação e mudança linguística: desdobramentos e perspectivas

A variação linguística na Base Nacional Comum Curricular: políticas linguísticas em foco

Joelma de Souza Rocha (UEPG)

Resumo

A proposta desse trabalho é analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua última versão, homologada em dezembro de 2017, com vistas a observar de que forma esse novo documento oficial norteia o ensino da língua portuguesa, no que corresponde especificamente à variação linguística; comparar a BNCC com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), no que tange às concepções de língua e variação linguística defendidas por esses documentos; estabelecer relações entre os documentos oficiais e as políticas linguísticas presentes (ou não) nesses documentos. Desse modo, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, nos amparamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa (Oliveira, 2007). Os resultados demonstram que tanto os PCN (1998) quanto a BNCC (2017) apontam para uma acolhida e reconhecimento da variação linguística e apresentam concepções de língua muito parecidas. Esta, no entanto, se sobressai, uma vez que além da acolhida à variação linguística, reconhece mais explicitamente a heterogeneidade linguística e enfatiza a necessidade na rejeição do preconceito linguístico. No entanto, na BNCC, assim como nos PCN, há indícios que nos levam a crer que as políticas linguísticas de monolinguismo, assim como a valorização da variedade “padrão” da Língua Portuguesa em detrimento das outras variações da língua ainda estão fortemente presentes nesses documentos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; variação linguística; documentos oficiais; políticas linguísticas.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), in its latest version, approved in December 2017, in order to observe how this new official document guides the teaching of the Portuguese language, specifically corresponding to the variation linguistics; compare the BNCC with the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), regarding the conceptions of language and linguistic variation defended by these documents; establish relations between the official documents and the linguistic policies present (or not) in those documents. Thus, with regard to methodological procedures, we rely on the assumptions of qualitative research (Oliveira, 2007). The results show that both NCPs (1998) and BNCC (2017) point to a reception and recognition of linguistic variation and they have very similar language conceptions. This, however, stands out, since in addition to the acceptance of linguistic variation, it recognizes more explicitly the linguistic heterogeneity and emphasizes the necessity in the rejection of the linguistic prejudice. However, in the BNCC, as well as in the PCNs, there are signs that lead us to believe that

linguistic policies of monolingualism, as well as the valorization of the "standard" variety of the Portuguese language to the detriment of other variations of the language are still strongly present in these documents.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular; linguistic variation; official documents; language policies.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, aqui no Brasil, as políticas linguísticas, de modo geral, sempre estiveram focadas na padronização e na legitimação das normas da Língua Portuguesa, com vistas à fixação de uma variedade “padrão” de língua. Uma vez que já se determinou que a língua portuguesa é “a” língua oficial do Brasil, desconsiderando as demais línguas faladas nesse território.

Por conseguinte, essas políticas estabelecem uma concepção de língua cristalizada que é pouco questionada, o que colabora para a fixação de uma política linguística que objetiva uma língua única e conseqüentemente rejeita, combate ou ignora o plurilinguismo e a variação dentro dessa língua.

Tendo em vista um histórico de políticas linguísticas monolingualizadoras em nosso país, que serviram aos ideais de busca por um Estado monolíngue, objetivamos, por meio desse trabalho, principalmente, observar qual é o espaço ocupado (ou não) pela variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Assim, a proposta desse trabalho é analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua última versão, homologada em dezembro de 2017, com vistas a observar de que forma esse novo documento oficial norteia o ensino da língua portuguesa, no que corresponde especificamente à variação linguística; comparar a BNCC com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), no que tange às concepções de língua e variação linguística defendidas por esses documentos; estabelecer relações entre os documentos oficiais e as políticas linguísticas presentes (ou não) nesses documentos.

No que diz respeito aos encaminhamentos metodológicos, amparamo-nos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual, segundo Oliveira (2007), envolve um estudo detalhado de um fato, objeto, grupo de pessoas e fenômenos da realidade. Entre os métodos de coleta desse tipo de pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental, com base em Lakatos e Marconi (2001).

A pesquisa bibliográfica propiciou um melhor entendimento sobre políticas linguísticas, ensino de língua e variação linguística. Já a pesquisa documental foi utilizada na análise dos documentos oficiais descritos acima. Entende-se, portanto, que os documentos são uma fonte ‘natural’ de informação contextualizada, pois “surtem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Nesse sentido, nosso artigo se dividirá da seguinte forma: primeiramente, faremos uma breve introdução sobre variação linguística; em seguida, nos concentraremos na análise da Base Nacional Comum Curricular (2017), especificamente no que corresponde à variação linguística, no componente curricular de língua portuguesa, etapa do ensino fundamental (1º ano ao 9º ano); posteriormente, compararemos a BNCC (2017) com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), no que tange às concepções de língua e variação linguística defendidas por esses documentos, buscando estabelecer relações entre os documentos oficiais e as políticas linguísticas presentes (ou não) nesses documentos; finalmente, teceremos algumas considerações finais.

1.1 - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Para falarmos de variação, inicialmente, podemos pensar, em um sentido mais amplo, nas diferentes línguas que existem no mundo, como diz Beline (2010). Assim, falamos português no Brasil e sabemos que do outro lado da fronteira fala-se outra língua, do mesmo modo, sabemos que dentro do nosso país há indígenas que se comunicam por meio de suas línguas indígenas, assim como há imigrantes que falam, em suas colônias, as línguas dos seus países de origem. É sabido também que se atravessarmos o oceano e irmos para outros continentes entraremos em contato com muitas outras línguas diferentes.

Em um sentido mais restrito, podemos pensar em fatos linguísticos com os quais convivemos, mas que muitas vezes não damos muita importância, como por exemplo, as diferenças que percebemos entre o português falado em São Paulo e o português falado no Paraná. No entanto, como reforça Beline (2010, p. 121-122), essas diferenças não impedem que as pessoas se comuniquem entre si, “quando ouvimos um carioca típico, podemos entender tudo o que ele fala”.

É verdade que pode haver problemas quando estamos conversando com pessoas de regiões de cultura muito diferente da nossa, principalmente no que diz respeito ao

léxico, ou o vocabulário que as pessoas de uma dada região usam. Pode ser que o falante não saiba que “jerimum”, palavra muito usada na Bahia, corresponde a “abóbora”, termo muito mais comum nos estados do Sul e Sudeste de nosso país. É contudo inegável que, ainda haja tais diferenças lexicais nas diversas regiões do país, falamos a mesma língua. Falamos uma mesma língua, em São Paulo e na Bahia, com diferenças detectáveis entre o que se considera mais comum num lugar e noutro lugar. (BELINE, 2010, p. 122)

Na citação acima o autor nos dá um exemplo de variação no léxico do português, ou seja, “jerimum” e “abóbora” são palavras do português falado no Brasil. Ainda segundo esse autor, não importa inicialmente, no estudo da variação linguística, se uma dessas palavras é mais comum num lugar e menos comum em outro, ou se em algum lugar apenas um dos termos é usado invariavelmente. O que importa é que ambos os vocábulos “podem ser usados para fazer referência a um determinado fruto, de uma determinada planta, que tem um determinado tamanho, uma determinada cor, enfim, um conjunto de características que não permite que ele seja chamado ‘tomate’, por exemplo”. (BELINE, 2010, p. 122)

Desse modo, de acordo com o autor acima citado, a variação linguística é um conjunto de duas ou mais variantes, que são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido. Assim, a variação lexical exemplificada acima é apenas um dos modos como a língua pode variar. E os processos de variação constituem o objeto de estudo privilegiado da sociolinguística, um ramo da linguística que estuda as relações entre linguagem e sociedade.

De acordo com Barrera e Maluf (2004); Beline (2010), os tipos de variação podem ser descritos, resumidamente, da seguinte forma: variação geográfica ou regional (diatópica), que refere-se às diferenças lexicais, fonológicas e/ou sintáticas, observadas entre falantes de diferentes regiões geográficas que utilizam a mesma língua; variação social (diastrática), que corresponde às diferenças observadas na linguagem de diversos grupos sociais, os quais podem ser constituídos por critérios variados, tais como: classe social, grau de instrução, idade, sexo, etnia, profissão e outros; variação estilística (diafásica), refere-se às diferenças observadas na fala de um mesmo indivíduo, de acordo com a situação em que ele se encontra.

Assim, “a língua não é, como muitos acreditam, uma entidade imutável, homogênea, que paira por sobre os falantes. Pelo contrário, todas as línguas vivas mudam no decorrer do tempo e o processo em si nunca pára” (COSTA, 1996, p. 51). E como afirma Cyranka (2015),

somente a partir da criação da nova ciência da sociolinguística [com Labov], que trouxe para os estudos da fala essa contraparte social e ideológica, tornou-se

possível compreender os fenômenos da variação e da mudança e suas repercussões nos julgamentos que membros de qualquer comunidade de fala costumam fazer sobre os usos linguísticos. (CYRANKA, 2015, p.32)

No âmbito educacional, Faraco (2008) propõe que os professores desenvolvam uma pedagogia da variação linguística, como salienta Cyranka (2015) a partir de Faraco (2008), essa pedagogia deve ocorrer a começar “pelo reconhecimento de que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, sendo necessário desconstruir modos de pensar equivocados, principalmente no trabalho escolar com a linguagem” (CYRANKA, 2015, p. 33). Assim, antes de reconhecer que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, é necessário reconhecer as variedades como legítimas

Segundo Faraco (2008),

raramente os livros didáticos tratam da variação social – isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular (a norma padrão) e as variedades do português chamado culto (a norma culta/comum/standart). (FARACO, 2008, p. 180)

Assim, depois dessa breve introdução sobre variação linguística e sabendo da necessidade de discutir sobre esse fenômeno, principalmente no âmbito educacional, passaremos a analisar a Base Nacional Comum Curricular (2017). Como mencionamos anteriormente, a proposta desse trabalho é, principalmente, analisar a BNCC, com vistas a observar de que forma esse novo documento oficial norteia o ensino da língua portuguesa, no que corresponde especificamente à variação linguística.

1.2 - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE INICIAL SOBRE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos Infantil e Fundamental foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, pelo governo federal. Antes da homologação dessa terceira versão do documento foram disponibilizadas outras duas versões para consulta pública e discussão.

Nesse sentido, a BNCC é um documento de caráter normativo que

define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos

os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7, grifos do autor).

Sendo orientado “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2017, p. 7). Nesse sentido, esse novo documento, prescritivo e de caráter obrigatório, é a referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país. Segundo o que diz o documento, em sua versão final, de modo a justificar a não proposição de um currículo nacional,

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

Para tanto, os sistemas e redes de ensino, assim com as instituições escolares devem se planejar com foco na equidade, que de acordo com o documento, “pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p.15). Tendo como base esse princípio de equidade na educação, o documento aponta para uma instituição escolar aberta à pluralidade e à diversidade.

O documento salienta também os papéis complementares da BNCC e dos currículos para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica. Desse modo, a partir da homologação da BNCC (2017), a próxima tarefa é sua implementação, de forma a construir currículos subnacionais, a saber: estaduais, distrital e municipais, com base

nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

A área de conhecimento Linguagens, dessa maneira, é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais,

pela Língua Inglesa. Para cada um dos componentes curriculares são definidas competências específicas e, para garantir o desenvolvimento dessas competências, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, as quais estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017, p. 28).

Assim, as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (p. 29). Para tanto, as habilidades são descritas de acordo com uma determinada estrutura, ou seja, cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, como podemos ver, por exemplo, no código EF01LP01, em que o primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o ano (01 a 09), nesse caso corresponde ao 1º ano, o segundo par de letras, por sua vez, indica o componente curricular, LP = Língua Portuguesa e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano. Desse modo, o código EF01LP01 refere-se à primeira habilidade proposta em Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental. O documento salienta, ainda, que os agrupamentos das habilidades, propostos, não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos, sendo arranjos possíveis, dentre outros.

O foco de nossa análise, como já dito, é o componente curricular Língua Portuguesa que, por sua vez, é organizado, ainda, em quatro eixos de integração, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Esses eixos de integração, práticas de linguagem, se organizam, também, por campos de atuação, nos quais essas práticas se organizam. A saber:

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2017b, p. 82).

De acordo com o documento, o componente curricular de Língua Portuguesa deve, ainda, garantir aos alunos o desenvolvimento de dez competências específicas, transcrevemos abaixo a primeira delas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de

construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (BRASIL, 2017, p. 85).

Essa competência nos permite perceber que a BNCC reconhece o caráter heterogêneo da língua, sua variabilidade, ou seja, a concepção de língua defendida pelo documento é uma concepção mais contemporânea, que vai ao encontro da atual conjuntura linguística do nosso país.

Uma vez feita uma breve introdução sobre a Base Nacional Comum Curricular podemos passar agora para o nosso principal objetivo: analisar a BNCC, com vistas a observar de que forma esse novo documento oficial norteia o ensino da língua portuguesa, no que corresponde especificamente à variação linguística.

Desse modo, no texto introdutório do componente curricular Língua Portuguesa, ressalta-se que estudos sobre as variedades da língua, assim como os estudos sobre língua, literatura e norma-padrão, não devem ser tomados como um fim em si mesmo, “devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 69).

No eixo Produção de Textos, quanto às estratégias de produção de textos, uma delas corresponde a desenvolver “estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos [...], à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto” (BRASIL, 2017, p. 76). Desse modo, o documento chama atenção para a adequação dos registros no processo de produção textual, de modo que há registros que permitem o uso de variedades linguísticas mais informais e outros que demandam uma variedade linguística formal. Essa questão da adequação é muito presente na BNCC de Língua Portuguesa.

No eixo Oralidade, por sua vez, no que corresponde à relação entre fala e escrita, deve-se “Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto” (p. 78). Além disso, nesse mesmo eixo, no qual a variação linguística é mencionada pela primeira vez no 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo, desse modo, um dos objetos de conhecimentos a serem desenvolvidos do 3º ao 5º ano, deve-se desenvolver a seguinte habilidade:

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da

língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (BRASIL, 2017, p. 111).

Essa habilidade, a ser desenvolvida, aponta para o reconhecimento e diferenciação das variações regionais, geográficas (diatópicas), de modo a tomá-las como legítimas. A concretização dessa habilidade dependerá, também, não somente, do modo como o professor trabalhará essas questões em sala de aula, uma vez que como aponta o documento essas questões devem ser trabalhadas desde o 3º ano do Ensino Fundamental, desde o início da escolarização. Nesse sentido, por meio de sua agência, o professor pode levar os alunos a reconhecerem a legitimidade das variações linguísticas ou, pelo contrário, contribuir para que eles não as reconheçam como legítimas. Isso geralmente acontece quando o professor evidencia somente as variedades linguísticas rurais, que já são estigmatizadas. Desse modo, é evidente o papel do professor como agente de políticas linguísticas, a opção por não legitimar as variações linguísticas existentes em nosso país em detrimento de uma única considerada como a correta é uma escolha que contribui para a fixação das políticas linguísticas *in vitro*, de modo que também atua no sentido da manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua em nosso país.

No eixo Análise Linguística/Semiótica, além de outras reflexões citadas,

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p. 79).

Nesse mesmo eixo, sobre a variação linguística, é reiterado que deve – se:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do **português do Brasil** e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2017, p. 81, grifos nossos).

Por meio desses excertos, podemos perceber que o documento aponta que os alunos devem refletir e analisar os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística. Além disso, a BNCC de Língua Portuguesa aborda a variação social (diastrática), enfatizando a importância da discussão e reflexão sobre o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas. A partir desses apontamentos, reiteramos que a estigmatização ou o prestígio que se

atribui às variedades linguísticas são decorrentes de políticas linguísticas, que, como vimos anteriormente, podem valorizar uma língua e/ou variedade da língua em detrimento de outras existentes, de modo a perpetuar hegemonias linguísticas. Nesse sentido, o professor precisa ter conhecimento suficiente sobre o assunto para que seu agenciamento não caminhe em direção a tal perpetuação. Além disso, precisa ter consciência de que, por meio de seus atos de fala, pratica agenciamentos, capazes de afetar seus ouvintes – alunos.

Ainda nesse eixo, no objeto de conhecimento Forma de composição dos textos, na habilidade (EF05LP18), a ser desenvolvida no 5º ano, deve-se: “Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de *vloggers* de *vlogs* opinativos ou argumentativos” (BRASIL, 2017, p. 125). No objeto de conhecimento Discurso direto e indireto a ser desenvolvido do 3º ao 5º ano, deve-se “Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos da enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso” (p. 133). Essas habilidades explicitadas revelam que esse componente curricular aborda também as variedades digitais, que como vimos, são muito presentes na contemporaneidade, sendo uma das novidades da BNCC, a abordagem dos letramentos digitais. Além disso, indicam que os alunos precisam perceber que o uso de variedades linguísticas podem e devem ocorrer em discursos diretos, de modo a ter em mente o porquê de isso ocorrer em tal discurso, o que pressupõe consciência sobre os fenômenos linguísticos.

No objeto de conhecimento Variação linguística, a ser desenvolvido do 6º ao 9º ano, nesse mesmo eixo, na habilidade (EF69LP55), deve-se “Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (p. 159) e na habilidade posterior (EF69LP56) deve-se “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (p. 159). Nesse mesmo objeto de conhecimento, a ser desenvolvido no 9º ano, na habilidade (EF09LP12), trata-se também dos estrangeirismos, uma vez que deve-se “Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso” (p. 189).

Por meio das habilidades citadas acima, percebemos, além da menção referente a identificação e avaliação dos estrangeirismos, que está relacionada a outro instrumento de planificação linguístico apontado por Calvet (2007), o léxico, a menção da questão da adequação do uso de variedades da língua, incluindo o uso consciente e reflexivo de norma-padrão, falaremos

mais detidamente sobre “norma-padrão” na próxima seção, mas podemos adiantar que o que mais nos chama atenção é o fato de uma das habilidades ser reconhecer o conceito de “norma-padrão”, uma vez que esse conceito “norma-padrão”, além de não ser problematizado na BNCC, serve aos interesses da padronização, um dos instrumentos de planificação linguística apontados por Calvet (2007).

O documento menciona também, quando trata da alfabetização, a complexidade desse processo:

Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de **uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones**, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita (BRASIL, 2017, p. 88, grifos nossos).

Nesse processo, como aponta o documento, os alunos precisam conhecer as relações fonó-ortográficas, ou seja, “as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito” (p. 88). Assim, é mencionada mais uma vez a heterogeneidade da língua portuguesa do Brasil e o quanto essa heterogeneidade dificulta o processo de alfabetização. Além disso, salienta-se que a escrita neutraliza tais variações na língua. Diante disso, não podemos perder de vista que, em outro momento do documento, a diversidade linguística e cultural do Brasil foram apenas descritas, não houve preocupação em problematizá-las. Com relação às variações da língua portuguesa, também não percebemos essa preocupação, nos parece que o intuito principal é expor a existência de tais variações, mesmo que o documento aponte que os alunos devem refletir sobre elas, bem como analisá-las.

Assim, é perceptível que há, no documento, uma acolhida significativa às variações linguísticas. Contudo, não há uma problematização satisfatória sobre tais variações. Nesse sentido, a BNCC de Língua Portuguesa enfatiza várias vezes a necessidade contemporânea de uma formação mais inclusiva, que compreenda a língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível ao contexto de uso” (BRASIL, 2017, p. 85). No entanto, a ausência da problematização das variações linguísticas da língua portuguesa pode comprometer essa acolhida às variações. Além disso, como tentamos evidenciar, as “escolhas” feitas pelo professor em sala de aula, ou seja, o modo como ele trabalhará essas questões é que garantirão (ou não) tal acolhida.

(EF09LP27) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF09LP28) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2017, p. 147)

Por meio das habilidades acima citadas, percebemos também a questão da adequação do uso de variedades da língua, incluindo o uso consciente e reflexivo de norma-padrão. Aqui o que mais nos chama atenção é o fato de uma das habilidades ser reconhecer o conceito de norma-padrão, uma vez que esse conceito “norma-padrão”, além de não ser problematizado na BNCC, parece-nos manifestar preconceito linguístico, discriminação e dominação, o oposto da habilidade de código EF69LP04, mencionada anteriormente no eixo Oralidade, que deve ser contemplada do 6º ao 9º ano: “Reconhecer a manifestação de preconceitos linguísticos como formas de discriminação e dominação”. Por meio de Faraco (2008) explicaremos melhor esse nosso ponto de vista, esse autor também diferencia “norma padrão” de “norma culta”.

Assim, de acordo com Faraco (2008) "a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita".

Por outro lado, o autor nos alerta para o fato de que

[...] essa designação foi criada pelos próprios falantes dessa norma [cultura], o que deixa transparecer aspectos da escala axiológica com que interpretam o mundo. Seu posicionamento privilegiado na estrutura econômica e social os leva a se representar como "mais cultos" (talvez porque, historicamente, tenham se apropriado da cultura escrita como bem exclusivo, transformando-a em efetivo instrumento de poder) e, por consequência, a considerar a sua norma linguística. (FARACO, 2008, p. 56-57)

Nesse sentido, o vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a atribuírem a norma culta um valor social positivo, de forma a "recobri-la com uma capa de prestígio social." Isso explica o fato de ela ter se tornado historicamente objeto privilegiado de registro, estudo e cultivo sociocultural, o que acabou por produzir no imaginário dos falantes "a representação dessa norma como uma variedade superior, como uma variedade melhor do que todas as demais" (FARACO, 2008, p. 73).

No entanto, como diz o autor, não podemos confundir *norma culta* com *norma padrão*, a

primeira "é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações", a segunda "é a codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística" (FARACO, 2008, p. 75).

Dessa forma, o que ainda é mais preocupante é que não se usa o termo "norma culta", mas "norma-padrão", que segundo Faraco (2008) é uma norma idealizada e não real, por isso padrão, que serve aos interesses da uniformização linguística. E não é somente nas habilidades citadas anteriormente que o termo "norma-padrão" aparece, também podemos observar o termo: "Escrever textos corretamente de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período" (p. 185). Aqui, o que fica evidente é a concepção de que o correto é a "norma-padrão".

Assim, a partir dessa breve análise sobre como a BNCC norteia o ensino da língua portuguesa, no que corresponde à variação linguística, podemos agora comparar a BNCC (2017) com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no que tange às concepções de língua e variação linguística defendidas por esses documentos, buscando estabelecer relações entre os documentos oficiais e as políticas linguísticas presentes (ou não) nesses documentos.

1.3 - BNCC (2017) E PCN (1998): A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como sabemos, os documentos oficiais cumprem o papel de repassar às instituições de ensino as decisões políticas estabelecidas. E, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, as políticas linguísticas adotadas interferem, mesmo que implicitamente, no ensino da língua.

Nesse sentido, segundo Rajagopalan (2014):

À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim de um povo. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73)

O que podemos observar, por meio do que diz o autor acima citado, além da conceituação de política linguística, é que a dimensão política está cada vez mais evidente no ensino de língua.

Por esse motivo, acreditamos que os professores de línguas devem atentar para as questões referentes à política linguística atual, buscando estar em acordo com as orientações sinalizadas pelos documentos, o que não quer dizer que eles devam aceitar tudo passivamente, sem nem ao menos questionar as decisões políticas propostas pelos documentos. Pelo contrário, é dever do professor cumprir com o currículo e os conteúdos, buscando refletir sobre eles e problematizá-los com os interessados, os alunos.

Pensando nisso é que decidimos analisar a Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, e compará-la com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), uma vez que as políticas linguísticas adotadas por esses documentos interferem no ensino de língua.

Dessa forma, é importante destacarmos que os PCN não têm caráter obrigatório, diferentemente da BNCC, que é prescritiva e de caráter obrigatório. Podemos dizer, assim, que a BNCC (2017) é um documento que substitui os PCN (1998).

Dessa forma, como aponta o próprio documento, os PCN disponibilizam orientações que objetivam facilitar a aplicação de pontos importantes das discussões teóricas mais recentes na área da educação. Sendo dessa forma, uma orientação, "os PCN não atuam como *normas* para a educação e, assim, podem *ou não* ser adotados pelas instituições educacionais" (FARIA, 2006). Nesse sentido,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCN, 1998, p. 05)

Os PCN de Língua Portuguesa se organizam em duas partes. A primeira parte é composta pela apresentação da área e definição das linhas gerais da proposta. A segunda parte compreende o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, "definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação." (PCN, 1998, p. 13)

Segundo o documento, a língua

é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN, 1998, p. 20)

De acordo com as definições do próprio documento, quando se interage por meio da linguagem se realiza uma atividade discursiva:

dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (PCN, 1998, p. 20-21)

Assim, os PCN apontam para o ensino de língua de uma perspectiva discursiva. E dessa forma, os conceitos Bakhtinianos estão incrustados nas orientações desse documento.

Nesse sentido, o documento reconhece as variações linguísticas como legítimas em nosso país.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. **Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional**, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguística, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (PCN, 1998, p. 29 – grifos nossos)

Podemos observar também que os PCN de língua portuguesa declaram que no Brasil “há relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional”, ou seja, isso indica que esse documento oficial trata o português como língua nacional. Sobre isso, Mattos e Silva (2004), no seu livro Ensaio para uma sócio-história do Português Brasileiro, afirma que, apesar de o multilinguismo ficar escamoteado em nossa legislação máxima – a Constituição –, essa apresenta um avanço político e linguístico, uma vez que o português não é mais rotulado como língua nacional, mas, sim, como língua oficial, “mesmo que fique dissimulado nas práticas sociais institucionalizadas”

(MATTOS E SILVA, 2004, p. 13).

Portanto, mesmo que a BNCC não mencione isso tão diretamente, ao contrário dos PCN, podemos observar ainda, por meio desse apontamento de Mattos e Silva (2004), que a língua portuguesa é tida, sim, como a única língua oficial no Brasil, ou seja, os documentos apontam que há somente “uma” língua nacional, a portuguesa.

Como já foi dito anteriormente, o documento substitutivo, a BNCC, não usa o termo “norma culta”, mas “norma-padrão”, que segundo Faraco (2008) é uma norma idealizada e não real, por isso padrão, que serve aos interesses da uniformização linguística. E quando o documento diz que uma das habilidades deve ser “Escrever textos corretamente de acordo com a norma-padrão”, também fica evidente que a concepção de que o correto é a “norma-padrão”.

Nesse sentido, fica claro que as políticas linguísticas de monolinguismo, assim como a valorização da variedade “padrão” da Língua Portuguesa em detrimento das outras variações ainda são explícitas nos documentos oficiais analisados.

No entanto, é importante admitirmos que há uma acolhida significativa às variações linguísticas nos dois documentos analisados, assim como um reconhecimento de que o preconceito linguístico deve ser reconhecido e rejeitado. Nesse sentido, a BNCC avança em relação aos PCN, uma vez que enfatiza várias vezes essa necessidade contemporânea de uma formação mais inclusiva, que compreende a língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível ao contexto de uso”.

Portanto, diante de tudo o que dissemos, considerando os avanços da BNCC, esperamos que, por meio de formações continuadas, daqui a dez anos não se repita a realidade relatada por Correa (2014):

Mais de uma década após a publicação dos Parâmetros Curriculares nacionais (1998), venho observando nas pesquisas mais recentes, junto a professores formados e em formação, uma noção de língua muito tênue (Correa, 2009, 2011), até insustentável, ou seja, embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que, na prática cotidiana, não só pedagógica, mas também social e ideológica, figura-se preponderante a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas. (CORREA, 2014, p. 19)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo o que observamos e dissemos ao longo desse texto parece-nos claro que tanto os PCN (1998) quanto a BNCC (2017) apontam para uma acolhida e reconhecimento da variação linguística e apresentam concepções de língua muito parecidas. Esta, no entanto, se sobressai, uma vez que além da acolhida à variação linguística, reconhece mais explicitamente a heterogeneidade linguística e enfatiza a necessidade na rejeição do preconceito linguístico, ou seja, atende em maior escala às necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais heterogênea.

No entanto, na BNCC, assim como nos PCN, há indícios que nos levam a crer que as políticas linguísticas de monolinguismo, assim como a valorização da variedade “padrão” da Língua Portuguesa em detrimento das outras variações da língua ainda estão fortemente presentes nesses documentos. Em outras palavras, isso indica que, em nosso país, as políticas linguísticas ainda estão focadas na padronização e na legitimação das normas da Língua Portuguesa, com vistas à fixação de uma variedade “padrão” de língua, mesmo que apontem para uma acolhida às variações linguísticas.

REFERÊNCIAS

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I. Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. **Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental**. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2004, vol.8, n.1, pp.35-46. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100005>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: 1998.

CORREA, D. A. (org.). **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. **A importância do conhecimento da variação linguística**. *Educ. rev.* [online]. 1996, n.12, pp.51-60. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.157>.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: FARACO, Carlos Alberto (org.); ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARIA, Pablo Picasso Feliciano de. **Os PCN e a aula de Português**. Campinas: UNICAMP 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>> Acesso em: 16/05/2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação; abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS E SILVA. **Ensaio para uma sócio-história do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-82.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



Eixo Temático: 8) Políticas públicas de ensino de língua e Literatura: desdobramentos e perspectivas

LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL - MONTEIRO LOBATO E CERVANTES PARA UMA PROPOSTA DE SD COMO INGRESSO NA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliane Alves A. Costa (PG-UNICENTRO)
Cláudio Mello (UNICENTRO)

Resumo

A aplicação de estratégias e a utilização de métodos de ensino da Literatura tornaram-se um assunto bastante comentado, pesquisado e analisado por diversos professores, educadores e equipes de pesquisadores da rede educacional de diversos países, principalmente do Brasil, tendo como foco o despertar dos alunos para o prazer da leitura literária. Em vista disso, este trabalho apresenta alternativas para articular a leitura literária e sua função como prática social, utilizando estratégias de leitura, mediação e letramento literário para trabalhar o desenvolvimento de capacidades implicadas no processo de aprendizagem. A formulação filia-se à Estética da Recepção e ao Interacionismo Sociodiscursivo e propõe uma abordagem de leitura com uma sequência didática (SD) para o ensino fundamental, tendo como texto modelo as obras *Dom Quixote*, de Cervantes, e *Dom Quixote das Crianças*, de Lobato. Nessa proposta, as contribuições dos âmbitos teóricos citados favorecem a equalização do binômio cognição-fruição, fundamentais para a promoção da leitura literária a partir da escola. O objetivo é permitir ao aluno uma aproximação com diferentes produções literárias, de forma comparativa, propiciando-lhe o prazer do texto por meio da vivência da experiência estética, como leitor autônomo. Assim, esse estudo ajuda a entender que é por meio da literatura que os estudantes podem ser motivados a ler, podem reorganizar melhor suas ideias, ter uma posição crítica e fazer uma análise envolvendo o contexto social, dentro de uma nova abordagem que é o ensino do letramento literário.

Palavras chave: Letramento literário; Estratégias de leitura; Interação.

Abstract

The application of strategies and the use of Literature teaching methods have become a highly commented subject, it has been researched and analyzed by several teachers, educators and teams of researchers of the educational network in several countries, mainly from Brazil, they have been focusing on motivating students for bringing pleasure of literary reading. From that standpoint, this paper presents alternatives to articulate literary reading and its function as social practice, using reading strategies, mediation and literary literacy working on the development of capacities implied in the learning process. Based on this concept, this study is related to the Aesthetics of

Reception and Sociodiscursive Interactionism to exemplify a reading approach in a didactic sequence (SD) for elementary school, using as a model text *Don Quixote* written by Cervantes and *Dom Quixote das Crianças*, written by Lobato. In this proposal, the contributions of both theoretical areas quoted have favored the equalization of the binomial cognition-fruition, which fundamental for the promotion of literary reading in the first years in school. The purpose of this research is to allow the students an interaction with different literary adaptations, in a comparative way, giving them the pleasure of seeing the text through the experience of the aesthetic as autonomous readers. Therefore, students will understand that it is through literature they will be motivated to read, also reorganize their ideas in a better way, taking a critical position and analyzing the social context according to this new approaching, that is the teaching of literary literacy.

Keywords: Literary literacy; Reading strategies; Interaction.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da leitura literária focada na estrutura do texto fechado sobre si e na transmissão da historiografia literária permeou por muito tempo a educação escolar. Embora seja uma prática ultrapassada, alguns professores ainda encontram barreiras para romper com tal ação, pois sua aprendizagem escolar e formação acadêmica se estabeleceram dessa forma, o que contribui para a reprodução do modelo de ensino. Somada a esta situação, em geral os alunos possuem uma leitura literária escassa. De acordo com Caleffi e Mello (2013), vários fatores influenciam para esse cenário, até mesmo a escola é uma das responsáveis, por isso ela pode se encarregar de criar ambientes para que a leitura ocorra e possivelmente se estabeleça ambiente propício para a leitura.

Em face desse contexto de ensino, apresentamos neste estudo uma reflexão para aprimorar a leitura literária na escola, desvinculando-a do ensino tradicional, pautado no modelo positivista. Em lugar disso, buscamos subsídios para uma educação contextualizada, na qual os conteúdos escolares se relacionem com a realidade do aluno, com um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, e uma atuação do professor voltada ao letramento literário.

Para compreendermos melhor a importância da linguagem e das suas manifestações no contexto social e histórico, analisaremos pesquisas que abordam a leitura literária como prática social, a mediação de leitura, o letramento, a concepção interacionista de linguagem e estratégias, para então apresentarmos uma proposta de Sequência Didática (SD) como prática social.

2. A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM E O MÉTODO RECEPCIONAL

Durante muito tempo, a visão de ensino de língua e literatura baseada em fundamentos advindos do Estruturalismo dominou no Brasil (e ainda está presente em muitas práticas de sala de aula). Mas recentemente, acreditamos que por certa influência de novas teorias na área do ensino, a concepção de homogeneidade da língua foi abalada e a perspectiva interacionista da linguagem ganhou destaque, com a concepção de linguagem defendida por Bakhtin, para quem a língua tem um caráter social com aspecto dialógico, demonstrando a função do “outro” no uso da linguagem em contextos sociais concretos, sendo então estabelecida como um fenômeno sócio-ideológico.

A linguagem, para Bakhtin, passa por transformações no decorrer dos tempos e depende do contexto, por isso sua característica histórico-social. É o procedimento de interação entre o individual e o coletivo que faz com que o signo conquiste seu valor real. Por isso, reafirma-se a ideia de que o estudo da linguagem não ser feito de forma isolada, não pode ser considerado estritamente como um sistema de signos, mas sim algo colocado em prática entre o eu e o outro, sempre relacionada na interação verbal, porque a linguagem é algo que sempre é construído durante o seu uso, e nesse sentido, ela é inacabada, social. A partir disso supera-se a visão de ensino focada apenas no texto, de forma intrínseca.

Os fundamentos dialógicos estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), oficializando-se portanto como a concepção a ser adotada pelos professores das redes públicas e particulares de ensino de todo o país.

Realmente, as contribuições de Bakhtin/Voloshinov (2006) na área dos estudos linguísticos e literários se apresentam como um marco para a mudança nas concepções do texto, do seu contexto de produção e do leitor, apresentando a importância do sentido dialógico de toda palavra, no qual o texto surge como um espaço de compartilhamento e comunicação, reafirmando a condição social da linguagem.

A língua é concebida “como um conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 79). A interação verbal, por sua vez, está ligada a todos os tipos de comunicação, ela é “acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos de trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.)

dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (p. 128).

Por isso a língua é vista como fenômeno social, já que todas as palavras são dialógicas e formadas a partir da interação social, da relação que é estabelecida entre um “eu” e um “outro”, tendo significado a partir do contexto em que estão inseridas. Neste sentido, a leitura acontece do mesmo modo em situação de interação social, ao ler o leitor já está interagindo com outras vozes presentes na obra e ao dialogar com seus colegas sobre as impressões de determinado texto, o aluno internaliza várias interpretações e essa relação contribui, conseqüentemente, para a construção da sua própria compreensão do texto.

O enfoque social da leitura é concebido a partir de uma interação verbal e social da língua por meio do seu uso. Deste modo, Mello (2013, p. 100) aponta que:

O ensino de língua filiado ao sociointeracionismo contempla a leitura, a produção de texto e a oralidade em situações reais vivenciadas pelos educandos no entorno social da escola e inclui a reflexão sobre a língua, contemplando as gramáticas internalizadas, a descritiva e a histórica, além da normativa, hegemônica no modelo de ensino tradicional de orientação estruturalista.

Deste modo, o novo olhar para o ensino da língua e da literatura, como forma de interação, está relacionado com o objetivo das práticas de oralidade, de leitura e de escrita, considerando a língua nas situações reais de uso, fato que contribui para ampliação do domínio linguístico. Fica sob responsabilidade do educador a criação de condições para que o aluno participe da proposta do letramento literário e compreenda a língua como instrumento social.

No mesmo sentido, de romper com os paradigmas da leitura do texto em si próprio, descartando o leitor, a Estética da Recepção, surge como uma provocação também à história da literatura e como crítica às correntes marxistas e formalistas. De acordo com Zilberman (1989), Jauss, baseando-se em Gadamer, considera os fatores históricos, culturais, sociais como fundamentais da compreensão do texto, resgatando também a presença do leitor, pois é ele que dá sentido a obra, o contato dele com o texto estabelece um significado que este por si só não possui. Por isso, a Estética da Recepção dá ênfase no leitor no processo de produção de sentidos do texto, pois, de acordo com Wolfgang Iser, “o leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação” (ZILBERMAN, 1989, p.15).

Por isso, Jauss “sugere que o foco deve cair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção” (ZILBERMAN, 1989, p. 49).

Nessa linha, o conceito de leitor está sustentado em duas categorias: a de horizonte de expectativas, que diz respeito ao conhecimento e todas as vivências do leitor, que fazem com que ele julgue e compreenda a obra; e a da emancipação, em que a obra orienta o leitor, ampliando sua visão sobre o mundo, transformando-o nas sucessivas leituras. A obra pode direcionar o leitor, de forma implícita, a seguir determinado caminho, modelos e regras, pelo fato de interagir com o receptor, “passa-lhe normas, que, enquanto tais, são padrões de atuação. Porque a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial, e emotivo com a obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas assim, em modelos de ação” (ZILBERMAN, 1989, p. 50). Mas é o leitor quem aceita ou rejeita esses caminhos, de acordo com seus interesses, objetivos e experiências.

Sobre o horizonte de expectativa, considera-se que o leitor pensa de acordo com a sua época, ele vincula o texto com suas vivências, seus conhecimentos prévios. Por isso sua compreensão se constitui por meio dessa fusão de horizontes de expectativas seus e do texto. As coisas não têm sentido próprio, cada leitor tem sua experiência, por isso cada coisa significa de acordo com o conhecimento de mundo daquele.

Para favorecer a mudança do horizonte de expectativas no momento da leitura em situações de ensino Bordini e Aguiar (1993) sugerem abordar obras que retirem o leitor de sua zona de conforto. Se a obra está muito próxima de seu horizonte, este permanece inalterável, não necessitando de empenho do leitor para achar perguntas e respostas. Para uma prática da leitura literária emancipadora e que se torne um instrumento na formação de leitores, o professor deve identificar quais são as obras literárias e os autores que são preferidos pelo aluno, para posteriormente proporcionar o contato com textos mais densos que ampliem o seu universo cultural, para que ele aceite e adquira novas formas de vivências e modo de se expressar, pois “o texto quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativa, ampliando-os” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.89).

Se o tema se repetir na oferta de textos, “os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo a que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais” (p. 92). Logo, de acordo com as mesmas estudiosas, o Método Recepcional evidencia o

vínculo entre o comum e o novo, no tempo e espaço. Tem que se distanciar do que é familiar, mas não totalmente.

Para Jauss, segundo Zilberman, se o prazer estético for desvalorizado a obra será recusada. Desta maneira, é o professor que irá auxiliar o aluno a ter experiência com a estética, com a estrutura do texto. O receptor realizará o todo compreensivo por meio da interação com o texto, o qual se materializa na recepção estética. A leitura e a análise de um texto só tem sentido em situações de interlocução do leitor com o texto e com outras experiências para seu cotidiano, considerando a literatura como prática social, em que o aluno-leitor pode perceber os valores presentes na obra e relacioná-los com sua realidade social e histórica.

3. A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL

Como já exposto, com as novas teorias da linguagem, o ensino da literatura está progredindo, levando em consideração os aspectos socioculturais e o próprio leitor. Sendo assim, o trabalho com a literatura nas instituições educacionais requer preparo do educador e motivação dos alunos para que eles estejam acessíveis ao aprendizado. Assim, trabalhar com a literatura na escola é um desafio para o professor que objetiva levar o estudante a compreender que a obra literária deve ser conhecida e interpretada, para despertar interesse.

No Estado do Paraná, o ensino da literatura nas escolas é abordado nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa. Nesse documento consta que:

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros. (PARANÁ, 2008, p.57).

Desta forma, o professor pode promover o encontro do aluno com a literatura, apresentando a leitura literária como prática social. Para isso, Cosson (2011, p. 29) explica que “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

O diferencial para efetivar a leitura literária como prática social é a incorporação de encaminhamentos metodológicos nas aulas, dando ênfase na recepção das obras e na concepção de discurso como prática social (MELLO, 2013). Esse trabalho para compreensão das relações dialógicas entre o leitor e o texto pode ser planejado com base em estudos comparativistas, os quais contribuem na construção de um leitor crítico na promoção da leitura literária a partir da escola.

Em vista disso, a leitura literária como prática social requer um posicionamento do educador e da escola no sentido de vencer mitos que sempre permearam o contato com obras de literatura, como sendo textos de difícil interpretação, devido a sua expressão conotativa. Quando a leitura literária é apresentada de modo autoritário, obrigando os alunos a lerem, as práticas pedagógicas são permeadas de desconhecimento da natureza do texto literário, focando numa abordagem tradicional no processo de ensino e de aprendizagem.

Para superar isso, uma possibilidade seria desenvolver metodologias para trabalhar a leitura literária, buscando o compartilhamento das significações, a importância da leitura, seu contexto social de produção e impacto no aprendizado. Uma postura democrática e flexível do professor durante as escolhas literárias, apresentando novas possibilidades no mundo da cultura escrita poderia ser algo favorável.

Para que os conceitos abordados possam ser postos em prática, precisamos que o professor seja mediador, já que, de acordo com Vygotsky, tudo o que o homem faz é mediado por algo, a relação do ser humano com o mundo é dada de forma indireta.

3.1 A MEDIAÇÃO DA LEITURA E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Para que o aluno seja um leitor competente, ele necessita de alguém que o guie pela leitura, que o ensine como ler uma obra, sendo uma ponte para auxiliá-lo nos níveis de dificuldade que os textos mais complexos irão exigir. Assim, esse alguém é um professor-mediador, que ajudará seu aluno a construir o conhecimento e não despejar informações prontas para que o aluno apenas as absorva. Para entendermos melhor essa concepção mediadora de leitura recorreremos aos estudos de Munita e Manresa.

No texto *La mediación en la discursión literaria*, Munita e Manresa (2012) afirmam que a ideia de Zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotski, assemelha-se o que hoje entendemos por mediação, que utilizamos quando vamos abordar sobre leitura literária: “Hablar de la lectura implica focalizar, en primera instancia, en la idea de zona de desarrollo próximo [...]” (MUNITA; MANRESA, 2012,

p. 119), pois as concepções vigotskiana defendem que a mediação está inserida em tudo que o ser humano pratica, realiza e que a relação do indivíduo com o mundo é indireta, pois é necessário o uso de elementos para realizar a mediação. Desta forma, quando o aluno interage com o outro, ele aprende e se desenvolve.

Baseando em Tibar (2003), os autores expõem três fatores que concernem à mediação: primeiro a intencionalidade e reciprocidade, pelos quais envolvem o aluno em sua aquisição intelectual; segundo, a transferência, que está atrelada ao passado e ao futuro do aluno, em que vai além da aprendizagem da escola; terceiro, o significado, para que o aluno saiba a finalidade de tal aprendizagem.

No tocante à discussão literária como ferramenta mediadora, essa discussão se enquadra dentro de uma concepção dialógica, que promove o confronto de ideias fazendo surgir a compreensão e de textos, com o auxílio do educador, refletindo juntos sobre a obra lida. Os autores supracitados abordam que não é para o professor somente expor os conteúdos e o aluno absorvê-los de forma mecânica, mas disponibilizar caminhos para que ele exponha seu ponto de vista, podendo interagir tanto com os colegas, quanto com o professor, pois assim é que se determina um contexto que auxilia o aluno na aprendizagem, cabendo ao mediador interferir nos momentos precisos para esclarecer as dúvidas e se manter em silêncio outras vezes, possibilitando ao aluno discussões e sugerindo que eles busquem suas próprias respostas.

Desta maneira, Munita e Manresa abordam as intervenções que o mediador deve realizar: estabelecer vínculo entre os conhecimentos prévios dos alunos e a perspectiva do autor da obra; ancorar as interpretações dos alunos com elementos que o próprio texto dá; e instigar os alunos para que percebam o efeito de sentido a partir de escolhas linguísticas do escritor. No decorrer, eles apresentam outras influências que contribuem para que a leitura seja compreendida e apreciada nas quais

[...] las respuestas que muestran las conexiones entre el texto y a vida de los alumnos [...], y en las respuestas que recogen la identificación, descripción de elementos compositivos de los textos [...]. Esto es así porque la recepción del lector, en estos casos, tiene mucho que ver con las experiencias migratorias vividas por los alumnos y con formación lectora y literaria. No obstante, la experiencia lectora previa del alumnado también puede modificar respuestas que muestran las conexiones entre el texto y otros textos (categoría intertextual), e incluso las respuestas sobre los elementos de la historia (categoría referencial) (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 124-5).

Em síntese, essas influências seriam os conhecimentos pessoais dos alunos, a composição textual, a bagagem de leitura, a intertextualidade e a leitura inferencial.

A discussão literária carece de perguntas diretas, acessíveis num primeiro momento, para então se chegar às perguntas com nível metafórico, as quais favorecem a construção do sentido do texto. Assim, Munita e Manresa (2012, p. 133) ressaltam que “respuestas de tipo inferencial que hacen avanzar la lectura interpretativa en su vertiente más simbólica e metafórica”. Esta leitura inferencial é a marca do leitor literário, que tem a possibilidade de ler as lacunas deixadas pelo escritor, e ela normalmente é construída coletivamente, no confronto de ideias sobre determinada obra.

Os autores ressaltam que a mediação literária não é só um momento para conversar sobre literatura de maneira vaga e sem uma finalidade suposta, mas é um mecanismo de construção de saberes literários, que a instituição educacional incumba-se como formadora de leitores. Não é apenas para os alunos conhecerem mais um enredo de uma história, mas que eles possam ler e se desenvolver criticamente, se formarem como leitores competentes.

Em relação, ainda, ao papel do professor como mediador, o professor Felipe Munita, em uma aula via Skype referente à disciplina do mestrado Ensino de Língua e Literatura, no dia dezoito de abril de 2018, usa a metáfora da “casa” para o texto literário. De acordo com ele, a obra seria uma casa, em que o leitor é capaz de desfrutá-la e chegar ao mais íntimo desse “espaço”. Para que o leitor possa adentrar dentro da obra é pertinente o professor mostrar como funciona essa “casa”, criar caminhos para que o aluno perceba o que o comove a partir da composição do próprio texto literário. Diante disso, todo o processo da nossa SD leva em consideração a intermediação do professor, o qual tem o papel de estimular à leitura e a auxiliar na construção de interpretações. A compreensão da obra é construída por meio das interações tanto com a mediação do docente quanto com os próprios alunos dialogando e trocando informações e pontos de vista entre si.

O educador precisa ser, acima de tudo, um leitor para poder motivar a leitura e mediar essa construção do conhecimento, buscando caminhos para que as atividades de leitura, em sala de aula, não se tornem maçantes, mas sim prazerosas. Aquele deve planejar suas aulas de modo que os estudantes deem sentido ao ler e escrever. Já que a escola é o local onde o aluno tem oportunidade de contato com os livros, a partir disso precisa ser motivado para ler clássicos literários, gostar de ler e compreender o que lê.

Isto posto, outro método para encaminhar a leitura literária de forma satisfatória que se soma a todos os outros elementos já abordados são as estratégias de leitura. Menegassi (2005) sobre as estratégias de leitura afirma que elas são um meio

que visam o leitor a decodificar, compreender e interpretar o texto, e elucidar empecilhos com os quais se depara no decorrer da leitura. Se apropriando das estratégias, segundo o autor, o aluno tem uma forma mais facilitada e adequada para o processamento da leitura.

Partindo disso, quatro estratégias de leitura são apontadas em sua pesquisa: seleção, antecipação, inferência e verificação. Na seleção envolvem ações que apresentam a utilidade dos textos e fazem o leitor optar por quais fará a leitura, sendo um diferencial para identificar as ideias relevantes neles contidas, para a finalidade que quer atingir com a leitura. Na antecipação, envolvem as construções de hipóteses que o leitor faz sobre o texto, atribuindo significados mesmo com a leitura apenas do título, incorporando novos significados à medida que adentra no texto.

Na inferência englobam ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, mas que é identificado pelo leitor por meio das suas percepções e do seu conhecimento prévio. É o sentido dado ao texto a partir da construção de novas informações, pois ao ler o leitor aciona conhecimentos que estão na sua memória. Já a verificação, é a etapa final e se reflete na confirmação da antecipação e da inferência construída a partir do processamento da leitura do texto (MENEGASSI, 2005).

Deste modo, o diferencial na etapa de mediação da leitura é um repensar sobre a forma de abordagem dos textos literários no contexto escolar, passando dos conhecimentos acadêmicos para a prática, equacionando os dispositivos didáticos com o público que será trabalhado (Mello, 2008). É fato que existem dificuldades no trabalho didático para formação de leitores, mas existem novos caminhos e novos instrumentos que precisam ser reconhecidos, principalmente como reflexão na formação dos educadores, para que possam aplicar os saberes dentro das especialidades e da realidade escolar em que estiverem atuando.

É um dos papéis do professor atribuir a inserção dos alunos no mundo da leitura, considerando a prática de ler um diferencial na formação dos alunos, sem se tornar um fardo, mas sim momentos de prazer e construção do conhecimento. Para desenvolver várias capacidades de leitura são exigidos do leitor distintos letramentos, sendo necessário desenvolver capacidades de decodificação; de compreensão utilizando as estratégias já destacadas acima (antecipação de sentidos, a formulação de hipóteses, a produção de inferências e a verificação para confirmá-las ou não). Nesse processo é fundamental definir os objetivos para a leitura, inserir a percepção de linguagens e

intertextualidades, a relação entre os diversos discursos presentes no texto (interdiscursividade) formando o leitor crítico (CALEFFI; MELLO, 2013).

Fica a critério do professor prever no seu planejamento a inserção de bons clássicos literários, fortalecendo a proposta de trabalhar a leitura literária na disciplina de Língua Portuguesa, tentando elencar esses aspectos já defendidos para atingir o letramento literário.

3. 2 O LETRAMENTO LITERÁRIO

O objetivo do letramento literário e do professor mediador é fazer com que o aluno se constitua como um leitor competente, isso é realizado então por meio do letramento literário desenvolvido pelo professor-mediador, iniciado dentro da sala de aula. O letramento literário, por sua vez, faz com que o leitor entenda uma obra de forma mais aprofundada, sinta gosto e motivação pela leitura e possa ele mesmo buscar novas obras. Desta forma, Cosson (2011, p.23), explica que o educador:

[...] deve compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

O letramento literário é uma construção literária dos sentidos, no qual se faz indagando o sentido do texto, quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. O letramento propõe uma análise dos detalhes do texto, considerando o seu contexto e como uma obra pode dialogar com outros tantos textos. E tudo isso é aprendido dentro da escola, essa aprendizagem é necessária, por isso necessita ser feita de forma adequada para não ser ridicularizada.

A proposta de trabalhar a leitura literária na perspectiva do letramento implica que a prática pedagógica esteja voltada para formação de leitores, fruto de um trabalho integrado, buscando analisar e valorizar o mundo da escrita e da leitura, de modo que o aluno tenha contato com diferentes situações para desenvolver o pensamento crítico.

No trabalho comparativista ocorre uma reflexão inerente ao letramento literário, o qual a prática social da leitura literária requer apropriações e diálogos intertextuais. Esse trabalho comparativo não é simples, porém o trabalho pedagógico

pode auxiliar na compreensão do texto por parte dos alunos, levando o leitor a compreender e relacionar aspectos da estrutura profunda do texto (Mello, 2013).

Assim sendo, Caleffi e Mello (2013) ressaltam que quando o trabalho com obras literárias é desenvolvido de forma dialógica, oferece aprendizados e conhecimentos por meio da análise do discurso e dos valores disseminados pelos textos, relacionando-se com a realidade social e histórica dos alunos. Quando este trabalho é processado com base na proposta do letramento, deixa de ser uma atividade apenas disciplinar, oferecendo novos aprendizados e reflexões sobre questões éticas, políticas e ideológicas, formando leitores críticos na realidade a qual estão inseridos.

O trabalho com a leitura, na perspectiva do letramento promove aprendizados a partir da interação, dos debates, reflexões e questionamentos, sendo fatores diferenciais para socialização, exercício da cidadania e construção do conhecimento que irão, além do currículo escolar, para a vida do aluno.

Ao fazermos o levantamento de algumas teorias favoráveis à prática do ensino da leitura literária pudemos pensar numa proposta de aula com objetivo de estabelecer o letramento literário. Tal proposta será detalhada a seguir.

4. SD COMO UMA PROPOSTA DE LEITURA

A partir do expomos, apresentamos uma proposta de sequência didática a ser aplicada no 6º ano do Ensino Fundamental aproximadamente durante um semestre, dividida em seis fases: motivação, introdução à obra, leitura, interpretação, atividade complementar e avaliação, utilizando as obras de Monteiro Lobato e Cervantes como alternativa para a leitura literária. Baseada no letramento literário e na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, a leitura e a compreensão do texto na SD acontecem em situações de interação social. O objetivo é oportunizar ao aluno um contato com obras literárias, não apenas pela exposição, mas motivando-o para que a partir das obras sinta interesse para buscar de modo independente novas leituras e tenha a possibilidade de entender a construção das obras como criação estética.

Um dos intuitos deste trabalho é a leitura do texto adaptado *Monteiro Lobato em Quadrinhos: Dom Quixote das crianças*. Como primeira estratégia, a seleção (Menegassi, 2005) ocorre atendendo ao fascínio dos alunos pela forma de apresentação da obra (História em Quadrinhos), fazendo com que os alunos por meio desse livro, que tem um gênero familiar a eles, conheçam a existência do clássico *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes. Com a apresentação sobre Cervantes e Monteiro Lobato, o

discente pode compreender o conceito de intertextualidade, a reconhecer que textos/obras de diferentes autores dialogam entre si. Para isso, apresentaremos outros textos que façam menção à obra, como músicas: *Margarida* (Roupa Nova); *Pedrinho* (Jota Quest), *Dom Quixote* (Maria Rita); Poema: *Poema Palácio da Ventura* (Antero de Quental) e Desenhos de Candido Portinari; e também alguns vídeos, como, por exemplo, um episódio do Chaves - *Dom Quixote e Sancho Pança*. Diante dessa exposição, tentamos elencar as concepções levantadas por Mello (2013, p. 103-4) no que diz respeito ao comparativismo para a promoção de leitura, o qual ressalta que:

Portanto, um dos papéis mais relevantes dos estudos de literatura comparada para a promoção da leitura literária é o de mobilizar conhecimentos da história, da crítica e da teoria literária para embasar as análises comparativas entre autores, textos, estilos e gêneros em situações de ensino, a partir dos estudos de literatura comparada (COUTINHO; CARVALHAL, 1994); estudar o diálogo entre literatura e outras artes (CLÜVER, 1997; GONÇALVES, 1997); identificar elementos de intersecção entre a literatura juvenil e a literatura canônica (COLOMER, 2010); estudar o fenômeno da hipertextualidade das obras produzidas com o uso das novas tecnologias (ANSTEY; BULL, 2006); enfim, contribuir para uma leitura multimodal, compreensiva e crítica (BONET, 2012), a fim de fornecer subsídios para que a formação de professores e a prática docente na Educação Básica provoque no aluno uma atitude comparativista, um meio de tornar fascinante a sua trajetória de leitura.

Motivação: Dom Quixote lutava em prol da justiça, portanto a proposta inicial é uma conversa breve sobre justiça, o que os alunos entendem por ela e que narrem algo pelo que passaram ou que observaram que envolva justiça ou injustiça, seja nas suas vidas em particular ou em sua cidade, bairro, etc.. Depois disso, o questionamento envolve saber a diferenciação entre justiça e vingança. Essa primeira parte terá duração de duas aulas, pois nesta primeira fase a meta é fazer com que aluno crie certa estima pela obra que será lida futuramente, por isso para motivá-lo a estratégia será a exibição do filme *Donkey Xote*, animação de 2009, com direção de Jose Pozo, baseado na obra literária. O aluno terá uma noção da obra mesmo o filme não sendo fiel a mesma, mas apresentando noções que nortearão as discussões, apresentando os personagens principais Dom Quixote e Sancho Pança. Nessa etapa serão trabalhadas questões relacionadas à antecipação de sentidos do que aparecerá no filme, como estratégia para mediação da leitura. Poderão ser realizados questionamentos como; Quem é Dom Quixote? O que imaginam que acontecerá? Que história será contada? O que eles

associam por narrativa de cavalaria? Algumas dessas questões acionam outras estratégias como inferência e verificação.

Introdução à obra e leitura: Nesta fase, leremos em sala de aula o livro *Monteiro Lobato em Quadrinhos: Dom Quixote das Crianças*. Para a execução desta leitura pediremos para que os alunos se dividam em grupos para ser feita a leitura compartilhada, para isso todos os alunos terão que ler um pedaço do livro, adotando um personagem, mesmo que vários alunos interpretem o mesmo, por não ter personagem suficiente para a turma. Depois de lida a adaptação, mostraremos a obra original de Monteiro Lobato, *Dom Quixote das Crianças*, e leremos alguns capítulos, como o primeiro e o terceiro e perguntaremos aos alunos quais as diferenças eles puderam observar entre os dois textos, em relação ao enredo, a escrita, a composição, etc. Durante as leituras serão feitas pausas para perguntas e inferências. Logo, na sequência passaremos um vídeo da série televisiva do Sítio do Pica-Pau Amarelo, disponível no You Tube.

Feito isso, mostraremos aos alunos outro livro *O último Cavaleiro Andante*, de Will Eisner, que conta a mesma história de Dom Quixote, mas com um final diferente. Como o livro é curto, será lido na íntegra. Isto posto, partimos para a história do livro clássico *Dom Quixote*, para que os alunos percebam, eles mesmos, a diferença entre as adaptações. Em sala de aula, em conjunto, leremos o capítulo VIII (Do bom sucesso que teve o valoroso D. Quixote na espantosa e jamais imaginada aventura dos moinhos de vento, com outros sucessos dignos de feliz recordação) e Capítulo LII (Da pendência que teve D. Quixote com o cabreiro, com a rara aventura dos penitentes, a que felizmente deu fim à custa do seu suor). Ressaltamos, aqui também, que durante as leituras iremos dando pausas quando necessário para discutirmos alguns tópicos com os alunos, trabalharmos com as inferências e outros assuntos que surgirem no momento. Dando ênfase em questionamentos que façam com que os alunos se apropriem das estratégias de leitura.

Em relação às comparações com o filme e os textos lidos, seguiremos as considerações teóricas em que a construção do sentido da obra deverá ser realizada de forma conjunta, na interação das opiniões. Daremos destaque principalmente quando se fala no final da obra e a diferença do filme, que foi focado mais na procura de Dulcineia. Nele, a real amada de Dom Quixote, foi disfarçada de cavaleiro e lutou com o guerreiro. Quando este tenta renunciar ao amor dela, deixando para os “outros” Quixotes (já que no filme tinham outros homens dizendo que eram também o Cavaleiro

de La Mancha), ela mostra sua verdadeira identidade, e afirma que só o verdadeiro Quixote renunciaria ao amor da amada.

Já nesta parte, deixaremos que os alunos tenham contato com o idioma do autor, por meio de áudios do livro e o próprio livro em castelhano para que eles folheiem, bem como a obra traduzida no nosso idioma. Inseriremos aqui a questão do contexto social, no qual a obra literária foi inscrita. Essa terceira parte levará de cinco a seis aulas para ser realizada.

Práticas de interpretação: Antes de começarmos a analisar a obra, acionaremos as estratégias de leitura, por meio de questionamentos como: o que os alunos acham do papel de Dom Quixote, como ele pode ser visto por nós? Esse papel de sonhador é bom? Em qual sentido? Eles fariam o mesmo? O que eles fariam se fossem o Sancho Pança, quais conselhos dariam a Dom Quixote? E quais seriam os moinhos de vento na atualidade? Deparamo-nos com eles em alguma fase de nossas vidas? Desta forma, vamos instigar para que os alunos falem sobre a percepção da grande importância de Dom Quixote para a sociedade, numa forma de trazer à sala de aula a discussão sobre assuntos relacionados aos valores que nós, seres humanos, possuímos, sempre mediando o aluno e a obra, para que a interpretação não saia de sua linha de pensamento. A leitura da obra caberá tanto ao discente quanto ao docente, fazendo com que o aluno reflita sobre aquilo que leu, retornado a leitura de alguns trechos quando preciso, para que possam também apresentar as suas interpretações, levando em conta que as respostas inferenciais também necessitam partir do texto. Nesta etapa será promovido o confronto de opiniões, discussões e exposições de ideias. Essa parte levará duas aulas para ser realizada.

Atividades complementares: Tentaremos, aqui, gerar um clima de descontração: os alunos terão que desenhar algumas das façanhas de Dom Quixote e, em dupla, eles terão a oportunidade de modificar os desenhos produzidos pelos colegas, compreendendo assim a intertextualidade.

Para melhorar compreensão e fixação do conceito de intertextualidade, mostraremos os quadros de Candido Portinari – *Quixote e Sancho*. Perguntaremos à turma o que significa cada um deles, quando comparados à obra original e a que parte da obra remete as imagens.

Encerrada esta atividade, partiremos para outro exercício. Desta maneira, apresentaremos aos alunos alguns textos: três letras musicais: *Pedrinho*, do Jota Quest;

Margarida, do Roupá Nova; *Dom Quixote*, de Maria Rita. O outro texto será um poema do escritor português Antero de Quental *Palácio da ventura*.

Será preciso lermos o poema e as letras das músicas em voz alta com a turma. Antes da leitura, colocaremos a música para eles ouvirem. Cada um pode ler um pequeno trecho dos textos. Faremos pausas no decorrer do texto, para escutarmos os comentários dos alunos e chamar a atenção sobre algumas peculiaridades dos poemas e das letras musicais, como a linguagem utilizada, o que eles percebem se é simples ou rebuscada. Questionaremos qual dos textos foi mais difícil de ser entendido. Perguntaremos se tiveram dificuldade com algumas palavras, se caso tenham, sugeriremos o uso do dicionário. Assim, ajudaremos os discentes a perceberem que essas peculiaridades ocorrem graças ao uso especial da linguagem.

Assim, interrogaremos o que cada música faz lembrar de Dom Quixote e Sancho Pança, pediremos que eles citem trechos das músicas e do poema. Perguntaremos também, se só ao lerem esses textos eles recordariam da história. Solicitaremos que citem trechos da obra de Miguel Cervantes que eles leram para justificarem as respostas. Para uma melhor compreensão, chamaremos a atenção com esses textos, levando-os (alunos) às possíveis interpretações e encaminhando-os à percepção de que Dom Quixote é um símbolo universal, tanto para as crianças quanto para os adultos e que é de suma importância todos ter conhecimento de suas façanhas.

Para que os alunos percebam as construções linguísticas e compreendam sentidos possibilitados pelo texto pediremos que:

- 1) Já que o texto tem como personagens principais Dom Quixote e Sancho, de acordo com o desenrolar da narrativa, é possível identificar características comportamentais de cada uma dessas personagens. Explícite essas características.
- 2) Dom Quixote parece perder o juízo ao ler tantas obras de romances, Sancho por sua vez, acompanha o amigo em suas loucuras, não que acredite nelas, mas possivelmente para tentar protegê-lo das dificuldades encontradas no caminho. Qual é o efeito que a literatura pode ter sobre nossas vidas? Você conhece alguém que se aproxime das características de Dom Quixote? Quem seria ele na vida real? Existem pessoas que se assemelhem a Sancho Pança? Perguntaremos se eles concordam com essas possíveis características e que características os textos possuem em comum, tendo em vista o enredo de cada um deles. Apesar de possuir características comuns em relação à obra original, o enredo das letras musicais e do poema apresentam algumas modificações. Que modificações são essas? Pediremos aos alunos que descrevam o perfil das

personagens segundo esses textos sugeridos. Analisando as duas relações: da de Dom Quixote com as batalhas, e de Sancho com a devoção ao amigo, mesmo em momentos difíceis, pedir para que respondam: que modificações a letra de *Margarida* trouxe ao enredo da história, quando ao compararmos aos textos anteriores? Após discutirmos as questões propostas, a conclusão pode ser dirigida de forma que os alunos aprendam o sentido dado ao conceito de intertextualidade, e tentem interpretar em grupos, mesmo que de forma rápida, cada texto.

Acerca disso, apresentaremos algumas diretrizes: Você pôde observar que os textos tratam de um mesmo tema e têm uma narrativa semelhante. Logo, esses textos dialogam entre si, mesmo que um autor tenha uma perspectiva diferente da do outro. A esse diálogo entre textos chama-se de intertextualidade, seja ela explícita ou implícita. Essa parte deverá ser realizada em quatro aulas.

Avaliação: Após os alunos conhecerem a história de Dom Quixote e Sancho e o modo de escrita também de Monteiro Lobato, perceberem a intertextualidade, iniciar o processo interpretativo nos diversos textos, pediremos para que eles criem uma aventura de cavalaria na versão feminina, uma aventura em que narrem como duas mulheres sonhadoras marcaram a história da sua época. Poderão escrever tanto em prosa quanto em forma de História em Quadrinho. Vale lembrar que está última fase serão feitas correções gramaticais (sem explicar conceitos) para que o aluno possa reescrever, caso necessário, sua produção para que ela circule na escola, faremos um livro (de exemplar único, artesanal), reunindo todas as produções, para que possa ser colocado em exposição na escola, os estudantes possam falar de suas produções como verdadeiros autores. Salientamos que aspectos linguísticos, durante essa SD, serão observados e destacados em análises linguísticas nos casos que façam sentidos para aluno usar em suas práticas comunicativas. Para finalizar esta aplicação, passaremos um vídeo do Chaves, o episódio Chaves: Dom Quixote e Sancho Pança, em que Seu Madruga faz o papel do cavaleiro, o Chaves do escudeiro e Dona Florinda, sendo Dulcineia, uma adaptação divertida para descontrair. Esta parte levará aproximadamente quatro aulas para sua realização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo destacou a visão sobre a leitura literária e o letramento, considerando a função social da leitura no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, a leitura e a análise de um texto só tem sentido em situações de interlocução do

leitor com o texto e com outras experiências para o seu cotidiano, dentro da perspectiva do letramento.

Essa visão destaca o sociointeracionismo, pois toda prática de leitura tem função social, voltada para comunicação e pode ser trabalhada em sala de aula na perspectiva da interação, oferecendo ao aluno a oportunidade de refletir sobre os sentidos do que lê.

Nossa proposta por meio da SD é trabalharmos a questão do letramento literário, com o intuito de levarmos aos alunos o conhecimento sobre a existência de uma das obras mais célebres do mundo, utilizando-nos de diferentes estratégias para mediação da leitura. A SD propõe alternativas para chamar a atenção dos alunos para estes diálogos que os textos fazem entre si, que são de grande relevância para o aprendizado da língua, numa proposta flexível e possível de ser adaptada para a realidade de atuação do educador.

Portanto, nessa proposta elaborada, as contribuições teóricas são de suma importância para pensarmos no ensino da literatura de forma eficiente e obtermos possibilidades de identificar novos caminhos e instrumentos para efetivar a leitura literária como prática social, nas quais essas bases teóricas também contribuem para o favorecimento da relação entre a cognição-fruição, fundamentais para a promoção da leitura literária a partir do meio escolar. O âmbito teórico permite-nos compreender melhor as relações dialógicas entre leitor e texto na produção de sentidos, partindo dos conhecimentos que o aluno carrega para dialogar com o mesmo e interpretá-lo. Foi a partir dessas e outras considerações que foi viável elaborar uma SD pensando no letramento literário para a formação de leitores competentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail / VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12º. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método recepcional. In:____. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. Ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

CALEFFI, Renata; MELLO, Cláudio José de Almeida. Poesia de cordel e letramento: estratégias de leitura para a aproximação de diferentes culturas e linguagens. **Interdisciplinar**. Ano VIII, v.19, n. 01. Itabaiana: jul./dez, 2013.

CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote**. Texto em português de Orígenes Lessa. São Paulo: Editora Tecnoprint, 1971.

COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad.

Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

EISNER, Will. **O Último Cavaleiro Andante**: Uma adaptação de Dom Quixote de Miguel de Cervantes. Tradução Carlos SUSSEKIND. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LOBATO, Jose Bento Monteiro. **Dom Quixote das crianças**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 91p.

Monteiro Lobato em Quadrinhos: Dom Quixote das Crianças/ [baseado na obra]. São Paulo: Globo, 2007.

MELLO, Cristina. Promoção da leitura no ensino básico. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. **Actas do Encontro Internacional sobre o Ensino do Português**. Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, 2008.

MELLO, Claudio Jose de Almeida. Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.22, Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. In: SANTOS, Annie Rose dos. RITTER, Lilian C. B. (org). **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: UEM, 2005.

MUNITA, Felipe; MANRESA, Mireia. La mediación en la discusión literaria. In: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coords.). **La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes**. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, 2012.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

Endereços Eletrônicos

Margarida – Roupas Nova. Disponível em: <http://letras.mus.br/roupa-nova/233646>. Acesso em: 24 Mai 2018.

Dom Quixote – Maria Rita. Disponível em: <http://letras.mus.br/maria-rita/83852>. Acesso em: 24 Mai 2018.

Pedrinho – Jota Quest. Disponível em: <http://letras.mus.br/jota-quest/392862>. Acesso em: 24 Mai 2018.

PORTINARI, Candido. **Dom Quixote e Sancho Pança saindo para suas aventuras**. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1219>. Acesso em: 24 Mai 2018.

Poema Palácio da Ventura, Antero de Quental. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/o-palacio-da-ventura-antero-de-quental> . Acesso em: 24 Mai 2018.

Vídeo Chaves. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QyM_ebDx-5k . Acesso em: 24 Mai 2018

Sítio do Pica-pau Amarelo (2002) - Dom Quixote das Crianças - 1º Episódio (HD). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vGP6_AbixQw. Acesso em: 24 Mai 2018.

Eixo Temático: Variação e mudança linguística: desdobramentos e perspectivas.

“Aula de bichês”: variação fonética na fala do homem gay.¹

Kaique Henrique da Silva Araujo (G-UEM)

Edson Carlos Romualdo (UEM)

Resumo

É de amplo conhecimento que a língua sofre constantes modificações, que são influenciadas por fatores históricos, geográficos, sociais e estilísticos, denominadas, no âmbito da Teoria Linguística, variações linguísticas. Focando nosso olhar na comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Transexuais), sobretudo no homem gay efeminado e na sua maneira de falar, notamos que há especificidades em sua produção, o que corrobora a construção de um estereótipo para esse indivíduo: o da “bicha”. Nesse trabalho, objetivamos analisar, em um quadro humorístico televisivo, sob a luz das teorias variacionistas da língua, considerando as variações estilística e social, os elementos fonéticos que ocorrem na fala desse indivíduo. Para isso, os aspectos fonéticos são tratados do ponto de vista da Fonética articulatória, e investigados quanto à possibilidade de envolverem fenômenos segmentais e suprasegmentais. Nosso *corpus* de análise constitui-se do quadro *Aula de bichês*, da emissora televisiva MTV. Nesse quadro, encontramos a caracterização do linguajar desse homem gay efeminado, que, apartado do humor intrínseco ao gênero quadro humorístico, representa situações reais de fala. Nossa análise mostra que há, na fala desse indivíduo, marcas fonéticas da ordem do segmental, envolvendo os fenômenos da nasalização, da inserção palatal e do desvozeamento, e da ordem do suprasegmental, na qual encontramos modificações do timbre, da altura ou tom e da duração.

Palavras-chave: Variação linguística; Fonética; Aula de bichês; MTV.

Abstract

It is well known that the language undergoes constant modifications, which are influenced by historical, geographic, social and stylistic factors, denominated, in the scope of the Linguistic Theory, linguistic variations. Focusing our gaze on the LGBT community (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Transsexual), particularly on effeminate gay man and his way of talking, we note that there are specificities in his production, which supports the construction of a stereotype to this individual: the so called "fag". In this work, we aim to analyze, in a television humorous frame,

¹ Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de iniciação científica intitulado “A variação linguística na fala do homem gay: um estudo do quadro humorístico *Aula de bichês* da MTV” (processo 3217/2017-UEM). O projeto, como um todo, procurou analisar, além das especificidades fonéticas, as características fonológicas e lexicais presentes na fala do homem gay, relacionando-as ao humor do quadro televisivo.

under the light of the variationist theories of language, considering the stylistic and social variations, the phonetic elements that occur in the speech of this individual. For this, phonetic aspects are treated from the point of view of articulatory phonetics, and investigated as to the possibility of involving segmental and suprasegmental phenomena. Our analysis *corpus* is made up of the frame *Aula de bichês*, of the television station MTV. In this context, we find the characterization of the language of this effeminate gay man, who, apart from the humor intrinsic to the comic genre, represents real speech situations. Our analysis shows that there are, on this individual speech, phonetic marks segmental order involving the phenomena of nasalization, palatal insertion and *desvozeamento*, and the order of the suprasegmental, in which we find modifications of timbre, or tone height and the duration.

Keywords: Linguistic variation; Phonetic; Aula de bichês; MTV.

1. INTRODUÇÃO

Atentar-se à maneira pela qual os indivíduos se expressam, sobretudo por meio da linguagem, é também perceber que, inegavelmente, todo indivíduo, em sua idiosincrasia, interage de forma diferente. No entanto, é possível observar também inúmeras semelhanças que permitem a determinação de um sujeito como pertencente a um momento histórico, uma região geográfica, um grupo social ou um setor econômico.

De acordo com Tarallo (1986, p. 8), em “toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação”, o que Camacho (1988) denomina de Variação Linguística. Segundo este autor, Variação Linguística compreende as mudanças que ocorrem em determinada língua, decorrentes das próprias regras do sistema linguístico que as compõem. Ademais, Camacho (1988, p. 30) coloca ainda que “restringir a variação linguística às relações unicamente individuais seria considerar que um indivíduo se utiliza constantemente das mesmas formas de expressão em uma série de circunstâncias variáveis”. Ou seja, tomando a variação linguística como pura e unicamente individual, reafirmamos o pressuposto de que o falante se utiliza dos mesmos recursos linguísticos ao comunicar-se, porém observamos que não é dessa forma que a variação se manifesta.

A partir do ponto de vista do autor, a Variação Linguística pode ser influenciada por quatro fatores: o fator histórico, o fator geográfico, o fator estilístico e, por fim, o fator social. Destacamos neste trabalho, no entanto, as variações social e estilística, sendo esta “as diversas variantes nos processos linguísticos do sujeito falante de acordo com o grau de formalidade do ato verbal”, e aquela o “resultado da tendência para maior semelhança entre os atos verbais dos membros de um mesmo setor sociocultural da comunidade” (CAMACHO, 1988, p. 32). Em outras palavras, a

variação influenciada pelo social, é, como já proposto pelo nome, a tendência que os indivíduos que compõem algum estrato social têm de assemelhar seus processos verbais, com o intuito de identificar-se como pertencentes a um grupo propriamente dito social.

Assim, este trabalho é, em sua essência, uma tentativa de investigação dessas semelhanças que permitem que certos indivíduos, os homens gays, sejam localizados como pertencentes a grupos específicos no âmbito social, além de buscar entender quais especificidades, no nível dos sons, relativos, portanto, à Fonética, caracterizam a fala desse homem.

Os aspectos fonéticos serão tratados aqui do ponto de vista da Fonética articulatória. A Fonética é conceituada como “a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala” (SILVA, 2012, p. 23) e a área da Fonética articulatória, parte do arcabouço teórico deste trabalho, compreende o estudo da produção fisiológica e articulatória da fala.

A fim de se cumprir com o objetivo de analisar as especificidades da fala desse grupo, serão utilizados excertos do quadro humorístico *Aula de bichês*², do programa *Comédia MTV*, que foram devidamente transcritos conforme metodologia específica. A análise de tais excertos, no que tange aos aspectos sonoros, constitui-se de levantamento e descrição das características de fala presentes no quadro e reportadas ao homem gay, para que se possamos entender, então, quais seriam os traços específicos dessa fala.

Cabe ressaltar que a escolha do *corpus* determina também um recorte do tipo de fala que estamos trabalhando. Como o próprio título já indica e o desenvolvimento do quadro humorístico demonstra, o homem gay retratado é aquele chamado popularmente de “bicha”. Assim, as características de fala levantadas e analisadas não podem, nesse momento da pesquisa, ser atribuídas a todos os homossexuais masculinos. Elas devem ser vistas como representantes da fala de parte desse grupo – os “homens efeminados”, a partir da qual o quadro humorístico se estrutura.

No entanto, considerando que o quadro se organiza a partir de aspectos linguageiros da realidade dessa parcela do grupo homossexual, nossas análises podem lançar luz sobre os traços próprios de sua fala, contribuindo para o estudo da assim denominada “fala gay”, conceito amplamente difundido pela sociedade, mas sobre o qual tão pouco se conhece.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IrnAC0z6CnA>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

2. O homem gay e a variação linguística

Ainda em relação às variações aqui tratadas, cabe ressaltar que, de acordo com o *corpus* de análise, parte-se de uma perspectiva social de que o homem gay, componente do grupo social LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros), utiliza de elementos linguísticos semelhantes aos dos demais membros da comunidade como meio de identificação e reafirmação do pertencimento a tal grupo. Todavia, observa-se um uso voluntário, intencional e exacerbado desses elementos no *corpus* analisado, o que permite o uso da perspectiva social como ponto de partida, mas também implica analisá-lo sob a ótica da variação estilística da língua, tendo em vista que o efeito humorístico é causado pela intencionalidade de apresentar, no *Aula de bichês*, uma caricatura da fala do homem gay.

A abordagem da temática da homossexualidade e dos grupos sociais que a partir dela se originam, sobretudo pelos vários meios midiáticos, deve-se à crescente notoriedade do tema e de sua discussão por uma cada vez maior parcela da sociedade, pois, segundo Fry e Macrae (1982):

a homossexualidade se tornou muito mais visível em geral para o público como um todo. A imprensa dedica cada vez mais espaço ao assunto, o movimento editorial aumenta (...) sem falar da televisão (FRY ; MACRAE, 1982, p. 31).

Com isso, percebe-se frequentemente a temática da homossexualidade, sobretudo a masculina, sendo abordada pela via humorística, apresentando-se “como uma forma de flagrar as realidades naturais e culturais que nos cercam” (TRAVAGLIA, 1989, p. 670). Lembramos que os homossexuais sempre estiveram na mídia, principalmente apresentados de formas estereotipadas, centrando-se na figura do homem gay extremamente efeminado, como acontece no quadro humorístico em análise.

3. O *corpus*

O programa humorístico televisivo *Comédia MTV*, dirigido por Rafael Queiroga, Gabriel Barros e produzido pela MTV Brasil, foi ao ar pela primeira vez em 2010, sendo produzido até o fim de 2012. Reunindo diversos nomes da cena humorística do momento, como Tatá Werneck, Marcelo Adnet, Bento Ribeiro, Dani Calabresa e Paulinho Serra, o programa apresentou *sketches* humorísticas, sendo influenciado pelo grupo inglês Monty Python. O *Comédia MTV* foi

considerado um dos maiores representantes do *stand-up comedy* no Brasil, ganhando, em 2010, o Prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) de Melhor Programa de Comédia de 2010.

Em relação ao *corpus* de análise, temos como objeto de pesquisa o quadro *Aula de bichês*, do programa. Com um teor humorístico, característico do *Comédia MTV*, o quadro modela-se em uma aula na qual o professor, protagonizado pelo ator Marcelo Adnet, ensina aos seus alunos Márcia (Tatá Werneck); Lúcia (Dani Calabresa); Pedro (Bento Ribeiro) e um quarto aluno, interpretado por Paulinho Serra, como se falar o “bichês”, também conhecido por Pajubá, conforme a definição do professor.

Além do léxico particular do grupo social (LGBT), o quadro explora os diversos estereótipos de homem gay construídos dentro da própria comunidade, dando à cada um, em especial ao “homem efeminado”, características identificadoras, sobretudo, presentes na sua fala. O vídeo com o quadro, postado em novembro de 2012, na plataforma digital *Youtube*, disponível a toda população, dispõe-se de mais de um milhão de visualizações.

O fato de o quadro buscar caricaturar a fala do “homem efeminado” e suas peculiaridades para a construção do humor é um dos motivos, como já dissemos, de tomarmos a variação estilística também como base para a construção do trabalho, visto que a variação apresentada se dá em um contexto específico de produção, que, além de artificial, busca o humor. No entanto, o caráter de artificialidade não inviabiliza o *corpus*, quando consideramos que a caricatura é somente um exagero das características próprias de um ser. Essa intenção de caricaturar a fala das “bichas” faz com que se apresente no quadro um agrupamento de aspectos fonéticos típicos da fala desse grupo.

4. A transcrição do *corpus* e os modelos utilizados

É de extrema complexidade transcrever uma cena cinematográfica, toda constituída de efeitos estilísticos, visuais e sonoros. Sendo assim, segundo Nogueira (2010), apesar de não existir um método universal no que diz respeito à transcrição de cenas, a *découpage*, que define as unidades mínimas necessárias e fundamentais de um filme, é uma das ferramentas imprescindíveis para operar a “linguagem” cinematográfica, e:

a visualização é, em muitas instâncias e para inúmeros criadores, a operação fundamental da sétima arte. Visualizar significa conseguir transformar ideias – sejam elas narrativas, temáticas, formais, etc. – em imagens (no que nos importa, cinematográficas) (NOGUEIRA, 2010, p.

1).

Em outras palavras, a transcrição necessita suprir todas as necessidades de efeito de sentido, ou seja, o leitor precisa conseguir visualizar todo o desenrolar da cena cinematográfica sem dificuldades, para que assim obtenha total compreensão do que se passa. Ademais, é objetivo da *découpage* “assegurar uma transmissão tão exaustiva quanto necessárias e tão exata quanto possível do que será premente ter em conta nas fases seguintes de trabalho (a filmagem, a montagem, a pós-produção) (NOGUEIRA, 2010, p. 4). No entanto, nossa perspectiva vai na esteira de Marcuschi (2009, p. 9), para quem “não existe a *melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém”. Portanto, não existe um modelo universal de transcrição, cada analista tem seus métodos, criados a partir de seus objetivos analíticos, e os empregam mediante algumas regras que servem para nortear a transcrição.

Assim, para este trabalho, a transcrição do *corpus* de análise, essencial para o entendimento e visualização das cenas onde as falas acontecem, será feita conformes os preceitos da *découpage*, na qual, em um quadro de duas colunas, a da esquerda compreende a descrição visual da cena e a da direita compreende sua transcrição verbal.

Em relação ao modelo de transcrição verbal apresentado a seguir, utilizamos aqui os métodos estabelecidos pelo NURC (Projeto da Norma Urbana Oral) e buscamos transcrever os diálogos da forma mais parecida possível com a fala. Além disso, cabe salientar que somente as três primeiras letras dos nomes das personagens (Professor, Lúcia, Márcia, Pedro e Aluno 4) foram inseridas, como também que foi utilizada toda a simbologia estabelecida pelo NURC para dar efeito de diálogo, por exemplo: ... – pausa; (()) – comentários do tradutor; / – quebras de turno, [- sobreposição de vozes, etc.

5. As características fonéticas da fala do homem gay

Para estruturarmos nossa análise dividimo-la em duas partes. Na primeira, voltamo-nos para os aspectos fonéticos da ordem do segmentável, detendo-nos nos seguintes fenômenos que ocorreram em nosso *corpus*, quais sejam:

- A nasalização - articulação com proeminência nasal devido ao abaixamento do véu palatino, propiciando a saída de parte do ar pela cavidade nasal;

- A inserção palatal - inserção de um som de articulação palatal entre outros sons, quer vocálicos ou não; e
- O desvozeamento - produção do som com propriedade articulatório desvozeada em relação à vibração das pregas vocais (CAGLIARI, 1992; SILVA, 2012)

Na segunda parte, focalizamos os traços suprasegmentais, sons que se compreendem por unidades maiores que os segmentos, os suprasegmentos. Dentre todos, destacamos aqui, também em função das ocorrências:

- O timbre - qualidade da voz que possibilita a distinção de dois ou mais sons da mesma altura ou intensidade;
- A altura ou o tom - a qualidade que possibilita a classificação do som em relação a outros como mais grave ou mais agudo; e
- A duração - resultado no tempo empregado na pronúncia de um fonema (NOGUEIRA, 1958).

Dentre todos os modelos de transcrição fonética, faremos uso daquele proposto por Atonio & Benites (2011) e que se refere ao IPA (International Phonetic Alphabet).

5.1. Os Fenômenos Segmentais e seu contexto linguístico de ocorrência

Para apresentarmos os fenômenos segmentais presentes em *Aula de bichês*, optamos por mostrar o contexto linguístico das ocorrências, de forma a permitir ao leitor a compreensão do momento no quadro em que tais fenômenos aparecem, como vemos a seguir:

Professor escrevendo no quadro enquanto fala gesticulando com as mãos, tendo a prancheta na mão esquerda.	PRO. nhaí [(risos da plateia)) ... sim/ Bom tá quase/ quase nota dez a sua
Foco na LUC balançando a cabeça e o professor gesticulando para o que está escrito no quadro.	resposta ... porque tem/ a gente tem que tá sempre atento à questão da entonação e do sotaque do bichês tá bom? Que é muito forte
Foco alternado entre LUC, a qual está em primeiro plano e A4 em segundo plano e PRO.	dependendo dos diferentes sotaques e tipos de bichês ... mas a palavra nhaí, na verdade é

	Inhaím/ [((risos da plateia)) ... repitam comigo
Foco em todos alunos, finalizando na MAR.	TODOS Inhaím:: [((riso da plateia)) MAR. () ((risos da plateia))
PRO em frente a sala explicando e gesticulando. PRO explicando e apontando para o quadro. Foco em todos na sala de aula.	PROF. muito bem ... exatamente... aí vocês perceberam que o nhaí/ ele ganhou um M no final ... vocês não perceberam isso? Gente/ ... é porque/ é ((gagueja)) do português para o bichês tem umas adaptações de letra por exemplo: hã ... a gente pode perceber que o B vira P ... o Z vira S ... e o V vira F ... então quando eu falo vou fazer aquele bofe ... na verdade no bichês a gente fala fou fasser aquele pofim:: ((risos da plateia)) LUC. ((risos))
PRO gesticulando de uma forma incentivadora.	PRO. repetindo
Alunos falando juntos.	PRO, PED, LUC e MAR. vou fasser aquele pofim:: ((risos da plateia))
PRO apontando para o PED.	PRO. muito bem/ Pedro... você pode repetir para mim?
LUC rindo de cabeça baixa.	MAR. ((risos))
PED falando e esboçando um sorriso com o olhar direcionado para o PRO.	PED. vou fasser aquele pofim:: [((risos da plateia))

Foco nos alunos de costas.	MAR. ((risos))
PRO explicando apontando para o quadro. O foco da câmera se alterna entre o professor e a MAR.	PRO. excelente ... bom... temos também OUTRA regrinha gente importante pra caramba para a gente saber sobre o bichês [MAR. ((risos)) [((risos da plateia)) ... que é: O D vira T e o O ganha um M no final.
LUC rindo e balançando a cabeça cordialmente.	LUC. ((risos))
PRO gesticulando de forma feminina e apontando para os alunos.	PRO. - Correto? Então assim ... a expressão adoro perigo vira ... atorom:: pericom:: ((risos da plateia)) MAR. - ((risos)) PRO. - Repetindo
Foco em todos os alunos e em seguida foco na MAR.	PED, LUC e MAR. – AtoroM:: PERicoM::

Quadro 1: Fenômenos segmentais no humorístico *Aula de bichês*.

Em relação aos fenômenos segmentais, destaca-se primeiramente a nasalização, como, por exemplo em: e aí/“nhaím” [ɲa.ĩ], adoro/“atorom” [a'tɔ.rõ], bofe/“pofim” [ˈpɔ.fĩ] e perigo/“pericom” [pe.ri.kõ]. Percebe-se, nos exemplos destacados, que há uma ocorrência constante e regular de sons nasais e/ou anasalados, como o [ɲ, õ, ã] na fala do homem gay retratado no quadro humorístico. Também, por outro lado, é observável que tal fenômeno, assim como os demais, não se dá de maneira aleatória, pois está presente em contextos linguísticos específicos e repetidos, sendo em início de palavra, como em: [ɲa.ĩ], que se tem a palatal nasal vozeada [ɲ], e em final de palavras, como, por exemplo em: [ɲa.ĩ], [a'tɔ.rõ], [ˈpɔ.fĩ], [pe.ri.kõ], onde as vogais são pronunciadas com proeminência nasal.

Para exemplificamos a inserção palatal destacamos o mesmo exemplo anterior, [ɲa.ĩ], pois

além de nasal, o som tem como local de articulação o véu palatino, tornando-o palatal. Dito isso, percebe-se a inserção somente em início de palavras, como no exemplo citado.

O desvoazeamento, por sua vez, ocorre entre os pares homorgânicos, [p b; t d; k g; s z], como em bofe - ['pɔ.fɨ] (troca do [b] pelo [p]), em vou - ['fow] (troca do [v] pelo [f]), em adoro - [a'ɔ.rõ] (troca do [d] pelo [t]), e em fazer - [fa.'se] (troca do [z] pelo [s]). Assim, percebemos que o quadro respeita o sistema fonético do português, mantendo as alterações que seriam características do desvozeamento do falar natural do homem gay retratado.

5.2. Fenômenos Suprasegmentais e seu contexto linguístico de ocorrência

Passamos agora a analisar os fenômenos suprasegmentais. Assim como no item anterior, apresentamos a transcrição para a exemplificação de momentos em que encontramos tais fenômenos no *corpus*. O fragmento recortado se refere ao início da *Aula de bichês*:

PRO em frente à sala de aula, escrevendo no quadro negro e gesticulando. Câmera alternando entre PRO e Alunos. Câmera aberta em todos as personagens, logo após a câmera foca no PED enquanto o PRO fala. Imagens alternadas entre o PRO e alunos, em seguida o PRO, andando pela sala de aula, gesticula freneticamente. Foco no rosto do PRO, que ainda está gesticulando, e foco na LUC que está rindo da situação. Visão plena de todas na sala de aula, quando de repente o PRO aponta para o PED.	PRO. – bom gente vamo lá? ... vamos começar ... essa é a nossa segunda aula nesse curso TÃO pioneiro... afinal de contas ... não é? a gente já: ... teve aulas aqui de espanho:l ... de alemão:o ((som de sino)) ... de inglê:s e francê:s ... mas agora ... pela PRIMEIRA vez nós abrimos um curso de PAJUBÁ ou BICHÊS ... não é? ... afinal de contas a gente tem que tá sempre ANTENADO às novas tendências ... não é? prestando atenção nas várias FORMAS de se FALAR/ ... o quê? ... o português ... não é? como nós temos/ por exemplo ... o: internetês ... o: gauchês ... o dialeto do Tiririca não é? ((risos da platéia)) ... então nós vamos agora/ um pouquinho/ recordar/ um pouquinho do que a gente aprendeu na aula passada/ .. NA aula passada a gente viu ... a diferença entre bi ... mona ... drag ... boy machia ((risos da

Câmera focada no PED e alternando entre ele e o PRO.	platéia)) ... mariconas ... cracudas ... ((risos da platéia)) bicha pão com ovo e TINKY_WINKY .. bom eu queria saber de você/ PEDRO ... o que DIFERENCIA basicamente um BOY magia de um bofe escândalo?

Quadro 2: Fenômenos suprasegmentais em *Aula de bichês*.

Em relação aos fenômenos suprasegmentais, destaca-se primeiramente o timbre, uma característica sonora específica e muito particular, sendo responsável pela identificação, pelo ouvinte, do emissor de determinado som (seja um animal, um instrumento, uma pessoa). Na *Aula de bichês*, nota-se que o timbre não ocorre em um contexto fonético específico, mas sim em todas as vezes em que a personagem do Professor se utiliza do léxico que é por ele apontado como constituinte da fala do homem gay, como acontece nos vocábulos grifados no recorte abaixo:

Foco no rosto do PRO, que ainda está gesticulando, e foco na LUC que está rindo da situação.	PRO: ... NA aula passada a gente viu ... a diferença entre <u>bi</u> ... <u>mona</u> ... <u>drag</u> ... <u>boy</u> <u>machia</u> ((risos da plateia)) ... <u>mariconas</u> ... <u>cracudas</u> ... ((risos da plateia)) <u>bicha pão com ovo</u> e <u>TINKY WINKY</u>

Quadro 3: Exemplo de timbre.

Nesse fragmento do vídeo fica clara a diferença entre o que seria a fala do professor e a fala típica de um gay efeminado. Ao pronunciar os vocábulos do léxico do grupo gay, o professor modifica seu timbre e sua gesticulação. Essa alternância de timbre e gestos acontece durante todo o quadro, para mostrar a diferença entre os dois lugares de fala do professor. Desta forma, tal alternância fortalece a identificação a mudança de timbre como traço do falar do homem efeminado.

Além do timbre, encontramos exemplos relacionados ao tom, ou altura, que, em uma definição simplificada, é o que permite com que certo som seja classificado como mais agudo ou mais grave, em relação a outro som. No caso da altura, verificamos no vídeo que, assim como no timbre, toda vez que o Professor se apropria do léxico próprio da fala do homem gay, a altura de sua

voz se eleva, assumindo tom agudo, em relação aos momentos anteriores de fala. Essa elevação da altura aproxima a fala do homem gay ao falar feminino que, por questões fisiológicas, tende a ser mais agudo, o que relaciona a figura do gay ao feminino.

Essa aproximação acontece também com o fenômeno da duração, que, no mesmo contexto linguístico, aparece no alongamento de sons, sobretudo das vogais em posição final, como vemos nas expressões grifadas a seguir:

PRO andando e batendo no quadril enquanto o foco se atém ao PED e na sequência paira sobre todos na sala de aula.	PRO. - Muito bem ... muito boa resposta/ ou como nós diríamos em bichês ... <u>ARRASOU BICHA::::::</u> [((risos da plateia)) <u>TE DOU UMA SURRA DE NECA NESSA INDACA::::</u>

Quadro 4: Exemplo de duração.

Em ambas as falas, as palavras finais tem suas vogais alongadas ao extremo, na típica caricatura humorística: BICHA::::::, INDACA::::. Nas expressões grifadas no Quadro 4, inclusive, há concomitante ao fenômeno da duração, a elevação do tom de voz e a mudança do timbre, que puxa para o nasal. Durante todo o quadro, vemos alongamentos de sons nos momentos em que o professor se coloca como falante de bichês, o que nos leva a afirmar que os alongamentos são um traço desse falar.

É preciso considerar, também, que o exagero está presente nas falas das personagens, pois, como já dito, o efeito humorístico, no quadro, depende da intencionalidade e da caricatura na apresentação desses elementos. No entanto, tais elementos não foram inventados pelo quadro, são elementos que partem de um contexto real de uso e que não sofreram alteração em sua forma, apenas na maneira em que são apresentados, a fim de que se encaixem no gênero humorístico, característica do quadro Comédia MTV.

Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo, a partir da variação social e estilística, verificar as especificidades fonéticas que caracterizam e demarcam a fala do homem gay, tomando como *corpus* o quadro *Aula de bichês*, da MTV. A análise mostrou a ocorrência de fenômenos fonéticos nos

níveis segmental e suprasegmental. No nível segmental encontramos a nasalização, principalmente de vogais finais, a inserção palatal e o desvozeamento dos pares homorgânicos; no nível suprasegmental, diferenças quando ao timbre, a altura (indo para o mais agudo) e a duração, principalmente com o alongamento das vogais finais dos vocábulos.

Além disso, observamos que os fenômenos não acontecem de forma aleatória, mas sim marcada e repetitivamente, dentro de contextos linguísticos específicos, o que demonstra a existência de uma fala gay, que se mostra própria e particular em uma parcela dos indivíduos que compõem um grupo social específico – o LGBT, com destaque para os “homens efeminados”, denotando a influência da variação social nessa fala.

Todavia, o uso intencional e exacerbado desses elementos nitidamente contemplados, no quadro humorístico, intensifica o uso da variação estilística dentro da fala do homem gay, além de corroborar a ideia de que o efeito humorístico em *Aula de bichês* se dá justamente pelo exagero daquilo que existe e é observável em situações reais, não exageradas, de fala: a forma diferenciada da linguagem do homem gay.

Referências

ANTONIO, Juliano Desiderato ; BENITES, Sonia Aparecida Lopes. **Fonética e Fonologia**. Maringá: Eduem, 2011.

CAGLIARI, Luiz C. **Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos**. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 23, p.137-151, 1992. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2901/4188>> Acesso: 13 set. 2017.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Norma culta e variedades linguísticas**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v.11. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40354?locale=pt_BR>. Acesso: 13 set. 2017.

FRY, Peter & MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

NOGUEIRA, Luís. **Planificação e Montagem**. São Paulo: Livros LabCom, 2010.

NOGUEIRA, Rodrigo de Sá. **Tentativa de explicação dos fenômenos fonéticos em Português**. Cidade do Porto: LCE, 1958.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

Eixo Temático: 2. Ensino e aprendizagem de Língua Materna/Libras: desdobramentos e perspectivas

O Teatro como incentivo a leitura

Karen Cristine Sarraff (UNICENTRO)

Dr. Rodrigo Augusto Kovalski (UNICENTRO)

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo averiguar os problemas enfrentados por professores da rede pública em aplicar métodos de incentivo à leitura. Uma vez que, muitos alunos não apresentam interesse, devido a didáticas tradicionais de ensino, ou seja, a práticas pedagógicas e/ou métodos que trazem uma visão onde a leitura é tediosa e não estimulante. Na tentativa de refletir sobre este problema, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar se as práticas teatrais podem ajudar como estratégia pedagógica para o ensino da literatura no ensino fundamental público. Como objetivos específicos, buscou-se: i) levantar as teorias que envolvem o teatro e a literatura como estratégia pedagógica; ii) realizar uma pesquisa de campo, a fim de compreender a realidade do ensino da literatura no ensino fundamental público; iii) aplicar questionários como forma de levantar dados a respeito da proposição levantada. Para fundamentar este trabalho foram utilizados autores como: Araújo (2017) Arcoverde (2017), Candido (1995), Cereja (2005), Gerhardt (2009), Fonseca (2002), Martins e Barreiros (2007) Mortatti (2014) entre outros. Os resultados obtidos se balizaram por meio de uma pesquisa qualitativa, onde foram realizadas entrevistas com professores e alunos de três escolas: estadual e municipal, sendo elas, públicas e do campo. As entrevistas foram semiestruturadas, organizadas em um conjunto de questões sobre o tema em questão. Portanto, os resultados foram de grande valia para a pesquisa, onde percebemos que a maioria das aulas são apenas na sala de aula, poucos frequentam as bibliotecas municipais e estaduais, dificultando assim, o acesso estudantil à diversidade de livros, os quais podem proporcionar conhecimentos e estimular o prazer pela leitura. Constatou-se também que grande parte dos professores são norteados pelo ensino tradicional, com aulas mecanizadas, marcadas pela rotina que se instala nas escolas, onde há falta de participação crítica do aluno ao que é lido e uso maciço do livro didático nas aulas. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que as escolas, por meio de projetos de ensino e aprendizagem e os professores não estão promovendo novas metodologias no âmbito escolar, sendo que, ferramentas pedagógicas como o teatro poderiam envolver os alunos de forma mais lúdica, proporcionando um grande espaço para o prazer na leitura, além de gerar novos conhecimentos e aprendizado.

Palavras-chave: Leitura; Teatro; Formação de leitores; Ensino.

Abstract

The aim of this research was to investigate the problems faced by public school teachers in applying methods to encourage reading. Since, many students are not interested, due to traditional teaching didactics, that is, pedagogical practices and / or methods that bring a vision where reading is tedious and not stimulating. In an attempt to reflect on this problem, the general objective of this research

was to investigate if theatrical practices can help as a pedagogical strategy for the teaching of literature in public primary education. As specific objectives, we sought to: i) raise the theories that involve theater and literature as a pedagogical strategy; ii) carry out field research in order to understand the reality of literature teaching in public primary education; iii) to apply questionnaires as a way of collecting data about the proposition raised. In order to base this work, authors such as: Araújo (2017), Arcoverde (2017), Candido (1995), Cereja (2005), Gerhardt (2009), Fonseca (2002), Martins and Barreiros . The results obtained were based on a qualitative research, where interviews were conducted with teachers and students from three schools: state and municipal, both public and field. The interviews were semi-structured, organized into a set of questions on the topic in question. Therefore, the results were of great value for the research, where we realized that the majority of the classes are only in the classroom, few attend the municipal and state libraries, thus making difficult the student access to the diversity of books, which can provide knowledge and stimulate the pleasure of reading. It was also verified that a great part of the teachers are guided by the traditional teaching, with mechanized classes, marked by the routine that is installed in the schools, where there is lack of critical participation of the student to what is read and massive use of the didactic book in the classes. In this sense, research has shown that schools, through teaching and learning projects and teachers are not promoting new methodologies in the school environment, and pedagogical tools such as theater could involve students in a more playful way, providing a great space for the pleasure in reading, besides generating new knowledge and learning.

Keywords: Reading; Theater; Training of readers; Teaching.

1. Introdução

A palavra Teatro é de origem grega e teve início do séc. VI a.C. e significa ver, contemplar, olhar e que mais tarde seria também utilizada para qualquer tipo de espetáculos, cerimônias, festas públicas, entre outros. Junto a epistemologia da palavra Teatro, também encontramos a ideia de simulação, sendo esta peça chave do conceito de Teatro, a noção de ficção, disfarce, fazer arte para ensinar e apresentar conceitos sobre diversos assuntos.

Entende-se então por teatro “a representação humana com fins de autocrítica, celebração e a atribuição de mensagens para a sociedade. Uma maneira divertida de realizar reflexões sobre a vida não excluindo a presença de beleza, trata-se de uma *representação*” (PEIXOTO, 1988, p.15).

Existem várias outras definições de teatro e percebemos este recurso, que surgiu há muito tempo e está presente até os dias atuais como ferramenta pedagógica atendendo desde a educação infantil ao ensino médio e superior. Nos anos 90 ficou fortalecido na Reforma Curricular, adicionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na disciplina de Artes como um projeto a ser desenvolvido na escola nas suas várias modalidades.

E partindo do princípio de recontar histórias para crianças, por meio do teatro, a realidade hoje mostra-nos que muitos alunos não apresentam vontade de ler. Para Martins e Barreiros (2007), isto preocupa, pois é a partir da leitura que ele irá obter informações e assim, contribuir com sua formação. Desta forma, o teatro surge então como ferramenta pedagógica, a fim de estimular e suscitar o imaginário como forma de apresentar o livro para o aluno, sempre o fazendo refletir, realizar críticas, ser capaz de abrir espaços para o prazer, para a curtição e emoção revivendo a história.

Dessa forma, o problema que se apresenta para este trabalho foi investigar se as práticas teatrais podem ajudar como estratégia pedagógica para o ensino da literatura no ensino fundamental público?

E na tentativa de resolver este problema, o objetivo geral foi investigar se as práticas teatrais podem ajudar como estratégia pedagógica para o ensino da literatura no ensino fundamental público. E como objetivos específicos: i) levantar as teorias que envolvem o teatro e a literatura como estratégia pedagógica; ii) realizar uma pesquisa de campo a fim de compreender a realidade do ensino da literatura no ensino fundamental público e; iii) aplicar questionários e/ou entrevistas como forma de levantar dados a respeito da proposição levantada.

Esta pesquisa assim tem como justificativa averiguar os problemas enfrentados por professores da rede pública em aplicar métodos para incentivo à leitura. Já que muitos professores ainda se encontram no modelo tradicional em que o aluno apenas deve ler por obrigação, deixando nos alunos a visão de que leitura é tediosa, não estimulando-os e, por consequência, não adquirindo o gosto pela leitura. “Os alunos tornam-se simples reprodutores de informações não sendo motivados, muitas vezes, a entender e refletir sobre a importância do que foi ensinado em sala de aula” (MARTINS, 2006, p.03).

A esse respeito Martins (2006, p. 01) diz que:

Partimos do princípio de que os estudos realizados nesta disciplina, quando feitos pelo método tradicional, na maioria das vezes, não faz com que o aluno se sinta estimulado a ler e interpretar textos de qualquer gênero, tampouco os literários. Desse modo, o aluno não consegue compreender muito dos conteúdos, prejudicando o seu desempenho escolar. Considerando-se que uma leitura proficiente é essencial para que o indivíduo possa refletir sobre o lido e sobre o contexto em que está inserido.

Dessa forma, esta pesquisa busca entender se o teatro pode ser um recurso pedagógico para aproximar o jovem do mundo da leitura, ampliando também conhecimentos como a inclusão do sujeito na cultura letrada que proporcionará visão de mundo, criticidade além de estímulo ao lúdico.

Segundo Silveira (2006), a proposta de utilizar o Teatro como ferramenta pedagógica que estimula a espontaneidade e a criatividade tem como objetivo que os alunos desenvolvam a engenhosidade, inventividade, sintam-se livres para experimentar o ambiente físico e social do jogo teatral. E se tratando de incentivo à leitura esse momento é propício para análise de histórias que os alunos se identifiquem e possam recriá-los, consequentemente sentindo prazer no processo da leitura.

2. O ensino de literatura

O conceito de literatura remete a inúmeras discussões como temas de pesquisas, embora seja uma atividade difícil. A literatura é um direito humano que desempenha um papel fundamental na formação e vida humana, pois é ela que integra o indivíduo como cidadão ativo, participativo e crítico na sociedade. É nesse sentido que afirma Cândido (1995, p. 176):

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino. As ambiguidades, porém, permanecem se não se enfrentam problemas antigos e muitas vezes “estranhos” às ciências da educação.

A relação que Cândido faz entre “educação” e “ensino” abordam que o sentido de literatura passa despercebido ou secundarizado, destacando a importante função da literatura no processo de formação humana e que esta apresenta “variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CÂNDIDO, 1995, p. 176 *apud* MORTATTI, 2014, p.29). Neste caso, “a função da literatura está

ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório) ” (CANDIDO, 1995, p. 176).

Para Pereira e Silva (2017, p.04)

Além de propiciar certas experiências através da vida de um ser fictício, a literatura permite a vivência com realidades que, muitas vezes, se afastam do rigor das práticas desempenhadas socialmente. Essa vivência de liberdade singular propicia ao leitor certo estado de lucidez ou de devaneio que o aproxima da criança em seu olhar inaugural das coisas, produzindo sentidos, que fogem à lógica habitual, ao mesmo tempo em que revela o lado oculto de certas verdades automatizadas.

Com isso, a ideia de despertar o gosto pela leitura, que muitos alunos não apresentam, devido a realidade atual em pleno desenvolvimento das tecnologias, forma a grande preocupação dos professores hoje. Pois estes percebem as dificuldades dos alunos em processos como: má interpretação, vocabulário precário, erros ortográficos, conhecimentos restritos aos conteúdos.

Além disso, não se ignora que pelas obras que lêem, os leitores são influenciados e influenciam a sociedade a partir das interpretações que elaboram para as leituras, configurando um processo dialético, pois, como salienta Umberto Eco (1981, p.80), “um texto não apenas se apóia numa competência, mas também contribui para criá-la” (SILVA, 2017, p.3).

Desse ponto de vista, ainda, ensinar literatura é formar leitores do (bom) texto literário e formar o gosto estético desses leitores, entendendo-se “gosto” como a “principal atividade cultural, entre as faculdades políticas dos homens” (ARENDT, 1979, p. 277, *apud*, MORTATTI, 2014, p. 34).

Portanto, faz-se necessário pensar em métodos para resgatar o ato de ler por prazer, desenvolvendo no aluno a criticidade e participação na cidadania e ampliando seu conhecimento de mundo. “Não é possível, porém, discriminar qualidades e valores, quando não se conhecem opções, quando o “gosto” se confunde com o hábito e a repetição do mesmo e conhecido” (MORTATTI, 2014, p. 32). “Se o gosto se aprende, pode ser ensinado” (MAGNANI, 1992, p. 105 *apud*, MORTATTI, 2014, p. 32).

Diante deste contexto, o professor possui a grande responsabilidade de desempenhar em seus alunos leitores, práticas e princípios articulados garantindo a formação e transformação do gosto

pela leitura. Mas, isso não ocorre em um passe de mágica, “cabe ao professor romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço. Para isso é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie o movimento” (MAGNANI, 1992, p. 105 *apud* MORTATTI, 2014, p.32). Dessa forma, garantir o contato com as obras e apresentá-las é papel da escola, a qual segundo Cereja (2005, p. 22) “é responsável pela formação de comunidades de leitura, já que direta e indiretamente exerce sobre a família e a comunidade um papel de centro irradiador de livros, de literaturas e do gosto literário”.

E a respeito dos métodos desenvolvidos pelo professor para incentivar a leitura, este pode desenvolver projetos de leitura na escola (projetos estes ligados a disciplina que leciona ou mesmo projetos extra-curriculares) por meio de debates, seminários, trabalhos criativos, rodas de leitura, teatralização de obras, entre inúmeras outras formas de incentivos, as quais motivarão o aluno a se interessar por ler o que está sendo proposto por ele. E ainda, tudo o que o professor está promovendo precisa fazer parte da vida dele, ou seja, precisa gostar de ler, ter interesse e gosto pelo que faz. Pois, o professor precisa entender que é dele que partirá os estímulos ou desestímulos para a prática da leitura.

É por meio das obras que leem, que os leitores são influenciados e influenciam a sociedade, a partir das interpretações que elaboram de suas leituras, manifestam suas emoções e visão de mundo. Assim, a literatura “concebida também como fator indispensável de humanização, a literatura se constitui não somente como um direito, mas como uma necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade” (SILVA, 2017, p. 3).

Além de propiciar certas experiências através da vida de um ser fictício, a literatura permite a vivência com realidades que, muitas vezes, se afastam do rigor das práticas desempenhadas socialmente. Essa vivência de liberdade singular propicia ao leitor certo estado de lucidez ou de devaneio que o aproxima da criança em seu olhar inaugural das coisas, produzindo sentidos, que fogem à lógica habitual, ao mesmo tempo em que revela o lado oculto de certas verdades automatizadas (SILVA, 2017, p. 04).

Portanto, é uma ferramenta fundamental ao processo de formação humana, o processo da leitura, já que esta proporciona discussões na comunidade onde o aluno mora, o faz refletir preconceitos e indagar atitudes vigentes. O leitor, nesta dinâmica obterá o direito de fazer seus

próprios juízos, prevalecendo o sentimento de liberdade e compreendendo a si mesmo e ao mundo a sua volta (SILVA, 2017).

3. O teatro

A palavra Teatro é de origem grega (*Theatron*), que significa lugar onde o público olha uma ação que lhe é apresentada num outro lugar. Sabe-se que desde o início do séc. VI a.C, o teatro existia como prática de costumes e rituais sagrados que duravam dias, estas festas eram realizadas em homenagem ao deus Dionísio, deus do vinho, do teatro e da fertilidade. Ocorreu que em uma dessas festas um dos participantes colocou uma máscara para representar o deus celebrado. Para a época essa atitude foi considerada audaciosa, pois acreditavam que ninguém poderia passar por um deus. Dessa maneira, a consciência do homem apresenta uma simulação do deus cultuado, em que um homem disfarçado está representando a divindade. Aqui começando a aceitação da representação cênica, o “embrião da noção de *ficção* e também da noção de *fazer arte*” (PEIXOTO, 1988, p.15-16).

Etimologicamente a origem é o verbo *theastai* (ver, contemplar, olhar). Inicialmente designava o local onde aconteciam espetáculos. Mais tarde serve para qualquer tipo de espetáculo: danças selvagens, festas públicas, cerimônias populares, funerais solenes, desfiles militares, etc (PEIXOTO, 1988, p.14).

A ideia de teatro com objetivo de representar a divindade, o mundo material, os medos e anseios, necessidades e perplexidades é bastante antiga, já que “os homens primitivos acreditavam no poder mágico de exercitar uma ação falsa antes de empreender a verdadeira” (PEIXOTO, 1988, p.15). Isto quer dizer que, “Imitando os próprios homens, buscavam observarem-se a si mesmos ‘de fora’, talvez utilizando o riso e o deboche como embrião de uma forma da sociedade autocriticar-se através da representação de seus cotidianos” (PEIXOTO, 1988, p.15).

Entende-se então por teatro uma representação humana com fins de autocrítica, celebração e atribuição de mensagens para a própria sociedade. Uma maneira divertida de realizar reflexões sobre a vida não excluindo a presença de beleza, “trata-se de uma *representação*” (PEIXOTO, 1988, p.15).

Existem várias outras definições de teatro que foram surgindo conforme os contextos sociais de época. Hoje o teatro pode ser entendido pela representação de algo, “lugar onde se vê ou se observa algo, por isso o termo está associado à arte de representação cênica” (PASCOLATI, 2009, p. 93).

E o teatro, atrelado a Educação, surge com a importância de se trabalhar com temas de suma importância para o desenvolvimento do aluno, principalmente com a mente, ou seja, a imaginação, refinando a sensibilidade e a percepção. Por meio do teatro, temos contato com outras linguagens artísticas como a dança, a pintura, o desenho, a música, etc. que através da exploração e estimulação dessas linguagens, também adquirem habilidades e promovem o conhecimento de forma ampla e enriquecedora (BRASIL, 2001).

O teatro deve estar presente nas escolas, processo o qual está contido na Reforma Curricular nos anos 90 e foi adicionado também nos Parâmetro Curriculares Nacionais (1990), na disciplina de Artes, como um projeto a ser desenvolvido na escola nas suas várias modalidades.

O teatro é uma das linguagens que compõe os conteúdos da disciplina Arte na escola e, como outras linguagens artísticas, a dança, a música e as artes visuais, deve ser tratado com a responsabilidade de garantir que os alunos vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos de forma consistente e planejada (PEREIRA, 2005, p.68).

Esta proposta desenvolvida nos Parâmetros Nacionais da Educação defende que os alunos se tornarão capazes de se

expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os(...) (PCNs,1990, p.43-44).

Entende-se desta forma que o teatro proporcionará aos alunos, além de representar, auxiliará no aprendizado da improvisação, desenvolve a oralidade, a expressão oral, entonação da voz, a se relacionar com as pessoas, aprimorará o vocabulário, as emoções, ainda as habilidades para artes plásticas como o figurino, cenário, pintura corporal; além de oportunizar a pesquisa, desenvolver a

redação, trabalha também a cidadania, a conviver em sociedade com ética, religiosidade. A representação teatral contribui principalmente para o aluno se desinibir, adquirir autoconfiança e organização do pensamento. Pois

são atitudes essencialmente dramáticas criadas pelo homem para desenvolver habilidades, capacidades e prover sua existência. Atuamos todos os dias, em casa, na escola, no trabalho, assumimos papéis sociais constantemente em nossas vidas, como o de pai, mãe, filho, aluno, professor, de acordo com o ambiente assumimos personagens sociais reais. A atuação é o meio pelo qual nos relacionamos com o outro. O processo dramático é considerado um dos mais vitais para os seres humanos (ALCOVERDE, 2008, p.602).

Dessa maneira, neste artigo buscamos refletir sobre a união dos campos da leitura e do teatro e assim, ampliar as possibilidades de pensar, praticar, proporcionando o acesso aos inúmeros tipos de obras clássicas, fábulas, valorizando a dimensão das práticas de leitura por uma abordagem lúdica em que os adolescentes e jovens obtenham um encontro com obras, textos e se identifique com elas (VIDOR, 2015).

4. O Teatro como incentivo à leitura

Como sabemos muito se tem visto e discutido hoje sobre o sistema educacional falho que se apresenta, e da necessidade de se pensar em atividades que motivem e tragam o interesse ao aluno. Encontramos professores que ainda tem como metodologia o sistema Tradicional, chamado de “escola bancária” por Paulo Freire (1997), um verdadeiro depósito de conteúdos, sem contar, especificamente, as aulas de literatura em que os alunos são obrigados a preencher as fichas de leitura que não contribuem em nada para que o aluno se interesse nela, buscando muitas vezes resumos prontos na internet.

Freire (1997), explica que:

O fato de todos nós termos tido tão pouca chance de testemunhar modelos libertadores faz com que seja mais fácil culpar a matéria em si, em vez de reinventar o ensino através das discussões e preleções dialógicas. Em segundo lugar, os cursos de Redação, Comunicação e Literatura podem ter corpos-de-conhecimento tão imponentes quanto qualquer outra disciplina. Esses cursos têm

sido dados, tradicionalmente, de forma passiva, que aliena e silencia os estudantes, pela voz sonolenta do professor e pelos materiais distantes dos estudantes (FREIRE, 1997, p.63, *apud*, MARTINS; BARREIROS, 2007, p.04).

Neste caso a escola entra com uma parcela de culpa, pois é a única responsável formal por desenvolver no aluno o interesse em ler, no entanto, esta muitas vezes, apresenta pouca estrutura, bibliotecas precárias, poucos livros, entre inúmeras outras precariedades que poderíamos salientar aqui. Nesse sentido, esta tarefa não é fácil, exige de toda equipe pedagógica uma ampla preparação, pesquisa e reflexão sobre os materiais, recursos, equipamentos, além de um planejamento adequado.

Nesta tarefa, os jogos teatrais podem figurar como um recurso a mais na formação destes alunos. O emprego da técnica de jogos teatrais, utilizados para familiarizar o aluno com os textos literários, o ator com a sua personagem, em contexto educacional contribui para o melhor desenvolvimento da percepção através do ouvir, ver, falar, sentir, cheirar. Os jogos teatrais possibilitam ao educando vivenciar cada um desses sentidos, contribuindo para o seu autoconhecimento e para um melhor (re) conhecimento do mundo (MARTINS; BARREIROS, 2007, p. 06).

Para incentivar o aluno a ler “é preciso antes instrumentalizá-lo, despertar-lhe a sensibilidade, a capacidade de se situar frente ao texto lido” (MARTINS; BARREIROS, 2007, p. 05). A leitura vai além da habilidade de decodificação, é atribuir sentido ao que foi decodificado, oferecendo ao sujeito melhores chances no mercado profissional, permitindo exercer a cidadania, competência, participação, visão de mundo e criticidade. É tarefa da Educação possibilitar essas habilidades, ter como prioridade a formação do cidadão competente.

Faz-se necessário uma aprendizagem contínua nos processos de formação. Assim, a escola precisa formar o leitor que questiona que esteja conectado com o mundo e disposto a ler tudo com eficiência. A formação desse leitor depende da adoção de novas metodologias e de novos materiais compatíveis com a formação que se deseja em sala de aula. Essas questões apontam para a necessidade de formação continuada para o professor, o qual deve ser um “eterno aprendiz” e consciente da necessidade de aprendizagem permanente (MARTINS; BARREIROS, 2007, p.06).

O teatro na sala de aula pode ser trabalhado de várias formas, além da representação pode contar com: confecção de materiais para teatro de fantoches, dedoches, sombras, palitos, máscaras,

e muitas outras formas que dependem somente da criatividade e disponibilidade do professor e dos alunos.

O teatro precisa ser levado à sala de aula como arte, assumindo o seu papel como obra de arte. Através dele, a criança vai se deparar com uma das mais antigas manifestações culturais, e diante dessa manifestação cultural, aprenderá e verá que o teatro discute sempre as questões existenciais do homem no mundo. É dentro dessa perspectiva que o teatro tem a sua função estética, catártica, questionadora, transformadora, política e social – uma obra de arte enquanto atividade artística que expressa o homem e os seus sentimentos (ALCOVERDE, 2008, p.608).

Existem diversos temas que podem ser trabalhados com as crianças, mas não podemos esquecer que a ideia de teatro precisa ser vista como algo prazeroso em que a criança se sinta atraída a realizar a encenação e não seja forçada. Muitos temas pedagógicos às vezes fazem com que a criança se torne obrigada a encenar ou não se sinta à vontade para trabalhar com o grupo, fator que acabará desfavorecendo o valor cultural que o teatro possui.

O teatro essencialmente tem a função de prazer, alegria, algo essencialmente agradável. Não no sentido de peças teatrais com temas relacionados a coisas boas ou temas que seguem certas regras de conduta, mas agradável no sentido que a mimeses/imitação, o atuar, foi belo, foi real. A oportunidade de escrever uma peça, transformá-la ou atuar nela, a construção de cenários e figurinos, é a essência do teatro, pois é algo que pode ser construído e dividido em sua essência. (ALCOVERDE, 2008, p.602-603)

As peças precisam ser bem elaboradas, escritas de acordo com a faixa etária das crianças, envolvendo temas adaptados para que se identifiquem a estrutura da peça, articulação dos atos, cenas principais e caracterização dos personagens. Estas são características do texto teatral que fazem os representantes dos personagens expressarem suas emoções e encantarem o público fazendo repensar seus conceitos de mundo e de si mesmos.

Dessa forma, o teatro estimula nos alunos o desenvolvimento mental e psicológico, além de promover no indivíduo o prazer, a alegria, relacionando-o a algo essencialmente agradável. E, em conjunto com a literatura, incentivando e motivando o aluno a também estar envolvido com a peça, permitindo transformá-la, desenvolvendo sua expressão oral, refletindo a obra e assim entendendo os acontecimentos que a obra apresenta e consequentemente, contribuindo a ela.

5. Metodologia

Entende-se por metodologia a organização de um trabalho, os caminhos a serem percorridos para realizar uma pesquisa. Isto facilita ao pesquisador o desenvolvimento e análise dos resultados obtidos na conclusão desta. Sendo assim, nesta pesquisa foi desenvolvida com base em uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo.

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37). E a pesquisa de campo “caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 32 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37).

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com quatro professores e três alunos de três escolas, estadual e municipal, sendo elas, pública e do campo. A entrevista foi constituída de maneira semiestruturada, organizada por meio de um conjunto de questões sobre o tema em questão.

Os resultados obtidos com o levantamento de dados caracterizam a pesquisa como qualiquantitativa, pois, acredita-se que com a coleta dos dados, ou seja, com os resultados, as explicações, descrições e compreensão dos fenômenos ocorridos facilitaram no tratamento das condicionantes. Além de não correr o risco de uma reflexão exaustiva acerca das notas de campo que representa uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto, controlando também a influência do observador e pesquisador sobre o elemento estudado, obtendo assim, enfoques diferentes (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

6. Análise das resultantes do processo de pesquisa

Nesta primeira etapa da coleta de dados, realizou-se entrevistas com quatro professores, sendo utilizado um roteiro de dez perguntas semiestruturadas, a fim de entender como é trabalhada a literatura em sala de aula e suas relações: aluno x professor x literatura.

Primeiramente observamos o contexto educacional em que os professores atuam, sendo 75% somente no Ensino Fundamental I e 25% no Ensino Fundamental II, Médio e Magistério. Outro aspecto analisado foi o tempo de atuação destes profissionais. Como respostas, verificamos que 50% atuam a mais de 20 anos, 25% entre 5 a 10 anos e 25% entre 3 a 5 anos. Sendo assim, os professores entrevistados possuem mais experiência no ensino fundamental I, e contam em sua maioria com uma experiência de mais de 20 anos de docência.

Foi questionado o tempo de atuação na escola em que trabalham, a fim de perceber os vínculos institucionais destes professores. Constatou-se que o tempo de atuação dos docentes entrevistados é de: 50% entre 16 a 28 anos e 50 % estão entre 2 e 3 anos na instituição. Foram questionados ainda sobre a divisão das jornadas de trabalho, onde 50% possuem 20 horas e outros 50% possuem 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição. Com estes dados, podemos verificar que os professores analisados atuam a bastante tempo na educação/licenciatura, principalmente na mesma instituição e ainda, a grande jornada de trabalho que é realizada pela maioria deles.

Em relação à forma de trabalho com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, 75% dos professores responderam que trabalham as disciplinas durante todas as aulas sem a separação delas e 25% desenvolve de acordo com a necessidade, mas também sem a separação delas, ou seja, sem organização.

Durante a entrevista com os professores, foi questionado sobre o interesse dos alunos pela leitura. 25 % dos professores relataram que seus alunos não possuem nenhum interesse, 50% dos alunos possuem pouco interesse em ler, e outros 25% possuem interesse na leitura. Esses números demonstram a grande tarefa a ser realizada pelo professor em sala para que possa obter resultados satisfatórios diante do processo de leitura.

Do ponto de vista da qualidade do ensino de literatura, foram questionados em relação a abordagem ao material didático utilizado. 100% dos professores responderam que utilizam todos os tipos de materiais, sendo estes: o livro didático, a biblioteca escolar e materiais elaborados pelo próprio professor. Tal abordagem demonstrou que os professores não trabalham apenas com o livro didático, sendo um dado importante para a qualidade e seleção das atividades para se obter uma aula bem preparada e de acordo com as necessidades encontradas.

Ainda foi questionado aos professores se eles fazem uso da biblioteca estadual ou municipal, 50% responderam que não e outros 50% que desenvolvem trabalhos nas respectivas bibliotecas.

Diante disso, notamos que a educação deve desenvolver critérios para unir a escola e as bibliotecas, ampliando assim o contato dos alunos com uma maior diversidade de livros que possam levá-los a se interessar ainda mais pela leitura e este universo.

Quando perguntado se os professores realizam o teatro como incentivo à leitura, apenas 25% responderam que não trabalham, outros 75% informaram que trabalham com teatro, descrevendo inclusive alguns de seus projetos desenvolvidos, como construção de histórias/dramatização, fábulas, teatros, etc. Embora nem todos os professores desenvolvam projetos ligados a literatura, é importante destacar outro número colhido com o questionário, quando 100% dos professores nos relataram que acreditam que os projetos teatrais podem favorecer o processo de leitura.

Finalizando os questionamentos com os docentes, a respeito dos projetos, indagamos se os objetivos, as metas e estratégias são definidos conjuntamente de maneira interdisciplinar na escola, 50% dos professores informaram que os projetos são definidos conjuntamente de maneira interdisciplinar na escola e outros 50% informaram que não são realizados de forma interdisciplinar, a justificativa dada pelos professores é que “o trabalho acaba ficando dentro das aulas da própria disciplina de Língua Portuguesa por vários motivos, sendo que os principais são a pouca quantidade de aulas de outras disciplinas como Arte, História e a falta de comunicação entre professores das disciplinas” (P4).

Partimos agora para os resultados colhidos com os alunos que também contribuíram com esta pesquisa, respondendo as questões propostas no questionário que, assim como o realizado com os professores, contou com perguntas semiestruturadas.

Primeiramente foi questionado se o professor trabalha a aula de Literatura separada da aula de Língua Portuguesa, 25% dos alunos responderam que sim e, outros 75% responderam que os professores não trabalham separado. Com isso notamos que as aulas de literatura não são trabalhadas separadamente. Quando perguntado se os professores trabalham a literatura em sala de aula, 100% responderam que as aulas de literatura são trabalhadas “às vezes”. Com esta resposta percebemos que a literatura é pouco trabalhada pelos professores, dado este que já diverge do relato colhido com as entrevistas dos docentes.

Questionamos ainda, como são avaliadas as aulas de literatura e 33,3% dos alunos responderam que o professor solicita atividades, 33,3% responderam que o professor solicita trabalhos e outros 33,3% responderam que não fazem nenhuma avaliação, pois não possuem aulas de literatura na escola. Desse modo, notamos que as aulas de literatura quando realizadas, servem

apenas para solicitar atividades, muitas vezes atrelados a exercícios linguísticos e garantir as notas bimestrais¹.

Durante a entrevista foi perguntado aos alunos se eles possuem interesse em ler, e 100% afirmaram que possuem interesse. Por meio do questionamento: Você acha que as práticas com o teatro podem favorecer o incentivo à leitura? 100% também dos alunos responderam que sim, ou seja, acreditam que o teatro pode ser um incentivo à leitura. No entanto, afirmaram não ter participado de nenhum projeto de leitura envolvendo teatro ou outro tipo de projeto elaborado por seus professores na escola.

A entrevista contou com uma lista de gêneros textuais como: Romance, Crônica e ficção em geral, História Geral ou do Brasil, Livros de poesia, Jornais, Revistas, Histórias em quadrinhos, Sites de Internet. Esta lista foi realizada a fim de obter um levantamento dos tipos de textos que são mais lidos pelos alunos. Os resultados colhidos foram: para romance, crônica e ficção em geral 33,3% para algumas vezes, 33,3% para quase sempre e 33,3% para a opção: sempre. No item: A história geral ou do Brasil as respostas foram 33,3% para, algumas vezes e 33,3% sempre e 33,3% quase sempre. No item: Livros de poesia obtivemos as respostas de: 33,3% para a opção: nunca leu, 33,3% para quase sempre e 33,3% leu algumas vezes; Jornais: 100% dos alunos responderam que leem algumas vezes; Para Revistas: 33,3% dos alunos responderam que nunca leram, 33,3% respondeu algumas vezes e 33,3% quase sempre; Histórias em quadrinhos os alunos responderam: 33,5% para a opção: algumas vezes e 66,5% para a opção: sempre; e por último a opção Sites da internet que contou com as respostas: 33,3% nunca, 33,3% quase sempre e 33,3% algumas vezes.

Nesse sentido, é notado que os alunos leem mais jornais e a segunda opção mais optada foi às histórias em quadrinhos. Observamos que as demais opções não são tão procuradas pelos alunos ou os mesmos não veem atratividade para sua leitura.

Os alunos foram questionados ainda quanto a frequência em que são levados à biblioteca e 33,5% responderam que às vezes o professor leva e outros 66,5% responderam que nunca os levou à biblioteca. Notamos então que, em sua maioria, os alunos não são levados à biblioteca, o que diagnostica que os professores não usufruem deste espaço escolar.

Como última questão, era indagado aos alunos: “Na sua opinião, como você acha que deveriam ser as aulas de literatura na escola? ” Obtivemos as seguintes respostas: A1: “Deveria

¹ Não entramos em aprofundamento de como são realizados estes trabalhos.

haver aula de literatura.” A2: “aulas mais atrativas para incentivar os alunos a ler e ressaltar a importância desse ato, aulas com debates e trocas de vivências e experiências literárias.” A3: “Levar os alunos com frequência à biblioteca para realizar projetos sobre a literatura.” Dessa forma, percebemos que os alunos querem ter aulas de literatura, e estas atreladas em forma de projetos, aulas mais dinâmicas e com frequência à biblioteca. A seguir, nas considerações finais, melhor analisaremos estes resultados colhidos a campo, tanto com os professores como com os alunos

7. Considerações finais

Diante dos dados levantados nesta pesquisa notamos a grande importância das respostas, tantos dos alunos como dos professores, pois pudemos verificar muitos pontos positivos, muitos negativos e alguns contrapontos para entender o que se deve fazer para que de fato ocorra uma aula de literatura bem sucedida nas escolas.

Primeiramente, analisaremos os dados referentes à jornada de trabalho onde podemos verificar que os professores analisados atuam a bastante tempo na educação/licenciatura e, embora possuam grande experiência, a preocupação está na distribuição da jornada de trabalho que afeta significativamente a organização das aulas e a capacitação dos profissionais.

Destacamos aqui uma abordagem realizada durante as entrevistas, onde 100% dos professores responderam que utilizam todos os tipos de materiais, sendo estes: o livro didático, a biblioteca escolar e materiais elaborados pelo próprio professor. Um dado importante para percebermos o comprometimento do professor para com o preparo de suas aulas, não sendo aquele profissional que apenas segue o livro didático, mas, um pesquisador que busca sempre o melhor para suas aulas. Porém, quando questionado aos professores se eles fazem uso da biblioteca estadual ou municipal, 50% responderam que não, o que nos faz refletir se a diversificação de materiais pesquisados por estes profissionais é real, já que o rico ambiente das bibliotecas para pesquisa, por metade destes professores não é utilizado.

Obteve-se muitas controvérsias em relação a maneira trabalhada pelos professores, comprometendo assim, a relação aluno x literatura. No decorrer das entrevistas 75% dos professores informaram que realizam diversos trabalhos de leitura com os alunos, focados no teatro como incentivo à leitura e 25% não trabalham, e todos informam que muitos alunos não participam dos

projetos. No entanto, os alunos disseram que possuem interesse na disciplina de literatura e em projetos de leitura como o teatro, e que estes não são trabalhados pelos professores.

Diagnosticamos então, que as disciplinas de língua portuguesa e literatura estão sendo trabalhadas sem uma organização pelos professores e, conseqüentemente, os alunos não se identificam nelas. Isso deixa claro o motivo do desinteresse dos alunos nas aulas, pois, entendemos que as aulas de Língua Portuguesa são voltadas mais para os conteúdos ligados a língua, exercícios gramaticais, por exemplo, onde há pouco espaço para leitura, pois, encontramos uma realidade escolar pautada em apenas ensinar os conteúdos obrigatórios, deixando as leituras em segundo plano, ou seja, sendo pouco trabalhadas.

Pelas respostas colhidas, os professores solicitam a seus alunos apenas leituras de algumas obras, sem realizar qualquer tipo de reflexão crítica ao conteúdo da história que está nos livros e para avaliar solicitam trabalhos e atividades. Desse modo, notamos que as aulas de literatura quando realizadas, servem apenas para solicitar atividades e garantir as notas bimestrais.

As reflexões retiradas no questionário não param por aqui, observamos ainda a falta de diversificação de textos que são disponibilizados aos alunos. Esta utilização deve acontecer com mais frequência, pois, o professor deve identificar na sala de aula, quais textos ficam mais próximos à realidade do aluno e inseri-los, processo o qual incentivará os alunos a leitura. Levando-o a maiores áreas de conhecimento, contribuindo para que o aluno se identifique e assim, auxiliando na caminhada da formação do leitor, incentivando-o no processo da leitura, fazendo com que o aluno tenha contato e o hábito de verificar sempre novas informações, argumentar, construindo assim sua expressividade e competências para desenvolver textos e ainda dramatizá-los, quando lhe exigido.

Cabe aqui refletirmos que ensinar leitura é muito mais do que ensinar a decifrar códigos linguísticos (MARTINS; BARREIROS, 2007). Para incentivar o aluno a ler “é preciso antes instrumentalizá-lo, despertar-lhe a sensibilidade, a capacidade de se situar frente ao texto lido” (MARTINS; BARREIROS, 2007, p. 05). E como notado pela pesquisa, o teatro pode ser sim um incentivo à leitura, devendo ser visto como um aliado do professor para despertar o interesse nos alunos, no tocante a leitura e a literatura, tarefa que ajudará a desenvolver a formação-crítico-reflexiva dos alunos.

Concluindo, chamamos a atenção dos docentes com esta pesquisa para a importância da proliferação de projetos teatrais nas escolas, pois estes sim podem promover o gosto pela literatura e leitura, fazendo com que o aluno consiga melhor envolvimento com a obra, melhorando também

sua expressão, a criatividade, a criticidade, desenvolvimento mental e psicológico, além de promover no indivíduo o prazer, a alegria, relacionando-o a algo essencialmente agradável, despertando assim, várias habilidades no educando.

Contudo, a pesquisa demonstrou que as escolas, não estão promovendo novas metodologias no âmbito escolar. Grande parte das aulas são marcadas pela rotina que se instala nas escolas, onde há falta de participação crítica do aluno ao que é lido. E que, ferramentas pedagógicas como o teatro poderiam envolver os alunos de forma mais lúdica, proporcionando um grande espaço para o prazer na leitura, além de gerar novos conhecimentos e aprendizado. Pois, esta é a tarefa da Educação, possibilitar essas habilidades, tendo como prioridade a formação do cidadão competente.

7. Referências

ARAÚJO, Lindomar da Silva. **História do Teatro**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/historia-do-teatro/>. Acesso em: 03 Set 2017.

ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/94187062/A-IMPORTANCIA-DO-TEATRO-NA-FORMACAO-DA-CRIANCA> Acesso: 02 Ago. 2017.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental**. Brasília MEC, 2001.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MARTINS, Maria F. S; BARREIROS, Ruth Ceccon. **O teatro como estímulo na formação de leitores**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_flores_siviero_martins.pdf. Acesso: 31 Jul 2017.

MORTATTI, M. R. L. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR32.



PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PETRIN, Nathália. **Teatro medieval**. Disponível em: <http://www.estudopratico.com.br/teatro-medieval-caracteristicas-espaco-cenico-e-autores-medievais/>. Acesso em: 08 Set 2017.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Teatro infantil: um olhar para o desenvolvimento da criança**. Vitória da Conquista: Aprender, 2005.

SILVA, Jackeline Anne Santos da. **O ensino da literatura e a condição humana**. 2013 (40 F.) Monografia - Universidade Federal da Paraíba, 2013.

SILVA, Jackeline Anne Santos da. **O estudo da literatura no ensino médio**. 2013 (40 F.) Monografia - Universidade Federal da Paraíba, 2013.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. 2015 (222F.) Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, 2015.

Eixo Temático: **História das Ideias Linguísticas: desdobramentos e perspectivas**

O nome da língua na gramática de Andrés Bello

Kelly Cristini Granzotto Werner (UFSM)

Eliana Rosa Sturza (UFSM)

Resumo

A partir dos princípios da História das Ideias Linguísticas (HIL) e dos Estudos Enunciativos, Semântica da Enunciação (GUIMARÃES, 2017), este trabalho aborda o tema da gramática, compreendida como um instrumento linguístico (AUROUX, 2014) e sua relação com a língua e a nação. Nosso objeto de observação é a **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos**, publicada em 1847, no Chile, por Andrés Bello. Mobilizamos conceitos como gramatização, horizontes de retrospecto e projeção (AUROUX, 1992) e nomeação, designação e especificação (GUIMARÃES, 2002). Nesta oportunidade, nosso objetivo é fazer uma reflexão sobre o nome da língua na gramática de Bello, buscando compreender a designação do autor “lengua castellana” (e não “lengua española”), o tratamento dado ao seu destinatário explícito e no que isso reflete. Fizemos um recorte para estudo - o título da obra **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos** - e o tomamos como a sequência enunciativa de análise. Nossa proposta configura-se em um exercício analítico, que parte do desmembramento da SE em duas partes: “lengua castellana” e “destinada al uso de los americanos”. A análise mostra que: por um lado, a designação da língua no título (e na gramática) como “lengua castellana” revela uma concepção de língua, que ainda guarda uma relação com a língua da metrópole, do dialeto histórico que deu origem à língua nacional; e, por outro, tal designação, atrelada ao destinatário, nos remete a uma designação por especificação. Por que faz essa especificação? Provavelmente porque o gramático quer trazer o sentido do nacional para as jovens nações americanas.

Palavras-chave: História das Ideias Linguísticas; Semântica da Enunciação; Gramática; Andrés Bello; Língua Espanhola.

Resumen

Bajo los principios de la Historia de las Ideas Lingüísticas (HIL) y de los Estudios Enunciativos, Semántica de la Enunciación (GUIMARÃES, 2017), este trabajo aborda el tema de la gramática, comprendida como un instrumento lingüístico (AUROUX, 2014) y su relación con la lengua y la nación. Nuestro objeto de observación es la **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos**, publicada en 1847, en Chile, por Andrés Bello. Movilizamos conceptos de la HIL como gramatización, horizontes de retrospecto y proyección (AUROUX, 1992) y nombramiento, designación y especificación (GUIMARÃES, 2002). En esta oportunidad, nuestro objetivo es hacer una reflexión sobre el nombre de la lengua en la gramática de Bello, buscando comprender la designación del autor “lengua castellana” (y no “lengua española”), el tratamiento dado a su destinatario explícito y en qué eso refleja. Hicimos un recorte para estudio - el título de la obra **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos** - y lo tomamos como la

secuencia enunciativa de análisis. Nuestra propuesta se configura en un ejercicio analítico, que parte del desmembramiento de la SE en dos partes: “*lengua castellana*” y “*destinada al uso de los americanos*”. El análisis muestra que: de un lado, la designación de la lengua en el título (y en la gramática) como “*lengua castellana*” revela una concepción de lengua, que aún guarda una relación con la lengua de la metrópoli, del dialecto histórico que dio origen a la lengua nacional; y, de otro, tal designación, vinculada al destinatario, nos remite a una designación por especificación. ¿Por qué hace esa especificación? Probablemente porque el gramático desea traer el sentido de lo nacional para las jóvenes naciones americanas.

Palabras clave: Historia de las Ideas Lingüísticas; Semántica de la Enunciación; Gramática; Andrés Bello; Lengua Española.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma reflexão inicial sobre o “instrumento linguístico”, gramática, pela perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL) e dos Estudos Enunciativos, Semântica da Enunciação, por uma leitura da **Semântica do Acontecimento** (2017) de Eduardo Guimarães.

Nosso objeto de observação é uma gramática publicada em 1847, intitulada primeiramente como **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos** e depois como *Gramática de la lengua castellana*, de autoria de Andrés Bello¹. A escolha pelo objeto se justifica porque é uma das produções mais importantes (senão a mais importante), do início da gramatização do castelhano na América independente. Arnoux (1998, p. 55) afirma que “el autor es el gramático más notable del siglo XIX en el ámbito hispánico²”.

Como recorte do *corpus*, partimos do enunciado título da obra – **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos** - e o tomamos como sequência enunciativa (SE) de estudo. Fazemos um exercício de análise, desmembrando-o em duas partes: “*lengua castellana*” e “*destinada al uso de los americanos*”. A partir disso, buscamos compreender a opção pela designação “*lengua castellana*” e não “*lengua española*” e o que

¹ Andrés Bello (Caracas-1781, Chile-1865). Pertenceu a uma família culta e teve acesso à educação de alto nível. Foi professor de Simon Bolívar. Bello sabia Latim, francês e inglês e era leitor e estudioso de textos europeus. Foi diplomata em Londres durante 19 anos. No seu regresso, à América (Chile), em 1829, atuou no jornalismo, ministrou aulas, foi o primeiro reitor da Universidade do Chile (1843), ocupou cargos políticos e públicos, redigiu o *Código Civil de la República de Chile* (1856), publicou a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) e outras obras importantes sobre língua.

² “o autor é o gramático mais notável do século XIX no âmbito hispânico.”

significa/implica “*destinada al uso de los americanos*”. Com esse intuito, mobilizamos conceitos da HIL como gramatização, horizontes de retrospecto e projeção, dos estudos enunciativos de Guimarães (2002), nomeação, designação e reescrituração e de teóricos que abordam o nacionalismo.

2. SUPORTE TEÓRICO

A HIL foi fundada na França, na década de 80, por Sylvain Aurox, como Ciências da Linguagem, e, no nosso país, configurou-se como HIL, a partir de um grupo coordenado por Eni Orlandi. Inscrita em uma visão histórica das Ciências da Linguagem, concebe instrumentos linguísticos (gramáticas, dicionários, manuais, normas...) como objetos discursivos.

Aurox (2014) entende que o domínio dos fenômenos da linguagem possibilita um espaço de produção de tecnologias, e isso muda a relação do homem com os objetos simbólicos e com a sociedade. Analisa duas revoluções no campo da linguagem que modificaram significativamente essa relação – o aparecimento da escrita e a gramatização. Aurox (2014, p. 65) entende por gramatização “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico³: a gramática e o dicionário”. Nesse sentido, concebe a gramática e o dicionário como autênticos instrumentos linguísticos, ou seja, ferramentas que servem para descrever, sistematizar as línguas, criar diferenças entre elas, e, a nosso ver, devem ser pensados na relação autor – instituição – condições sócio-históricas de produção do conhecimento - espaço de enunciação.

Em Aurox (2014) também encontramos a ideia de que o surgimento da escrita permite representar saberes, isto é, a invenção da escrita cria condições para que as formas de saber sejam transmitidas, atribui valor para a sociedade e para o que ela constrói, dá um caráter de civilização que não era possível com a língua oral. Ainda para esse autor, todo saber se constrói em um movimento de retrospecto e projeção, a que ele chamou de “horizontes de

³Aurox (2014) também declara que o saber linguístico é múltiplo e se divide em epilinguístico e metalinguístico. O primeiro seria um saber intuitivo, natural, demonstra uma primeira relação com a linguagem, já o segundo seria um saber representado, construído, materializado através da escrita, refere-se a um saber sobre a língua, ou seja, usar a linguagem para explicar a própria linguagem, o que é possível pela escrita (instrumentos linguísticos). As Ciências da Linguagem ou a HIL buscam compreender o saber metalinguístico.

retrospecção e de projeção”. (AUROUX, 2014) O horizonte de retrospecção corresponde ao passado, à memória, isto é, o saber já construído anteriormente enquanto que o de projeção se refere ao olhar para o futuro, a produção de um conhecimento visando ao novo horizonte. Isso permite pensar que todo saber tem memória, deriva de outros. Por isso que, ao construir um saber novo, é necessário localizá-lo em uma memória e, a partir de então, projetá-lo em um futuro. Essa é condição para a existência do saber, pois “Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber”. (AUROUX, 2014, p. 12)

Para fazer apenas uma referência desse movimento na gramática de Andrés Bello, podemos citar o caso dos exemplos dados pelo autor para descrever e mostrar funcionamentos da língua, em que traz frases ou excertos de autores da literatura espanhola, atualizando-os ao espanhol americano, uma vez que entende que a língua da “*jente educada*” (BELLO, 1847) é a que deve ser representada e merece ser aprendida.

As tentativas de representar o saber metalingüístico, através de instrumentos lingüísticos, que buscam preservar a língua e homogeneizar o uso, construindo assim uma unidade, não são neutras, são práticas políticas. Apresenta-se um processo de direção e controle que organiza, fixa, orienta, confere, legitima uma variedade de língua, que se transformará em norma. Observa-se, então, uma ação concreta de autoridade, de poder do sujeito gramático. Está-se diante de política lingüística. Segundo Orlandi e Guimarães (2001, p. 36), ao definir a língua, os modos de acesso a ela, diferentes formas de política da língua, sendo que “não há política lingüística sem gramática e, em sentido inverso, a forma da gramática define a forma das políticas lingüísticas”.

Em um contexto de pós-independência e ocupando papéis diversos, do lugar do poder do Estado, o intelectual Bello compôs e atuou. É desse lugar de privilégio e com essas condições, as quais não podem ser ignoradas, que toma posição, escreve e publica a Gramática e outros textos importantes como o Código Civil do Chile. A gramática é classificada pelo próprio autor de gramática nacional, ou seja, assim é particularizada⁴ no Prólogo.

Sua atuação, então, se dá basicamente pela língua. É por ela que divulga o ideal de nação. A elaboração de uma gramática e de um código civil principalmente muito contribuiria nesse projeto de formação. De acordo com Anderson (1993) uma nação começa pela

⁴ Entendida no sentido de designação de Guimarães (2017).

identificação de seus membros, através dos limites de fronteira, soberania, língua e outros, sendo a língua o elemento mais potente. Assim, Bello participa da constituição das nações hispano-americanas como “comunidades políticas imaginadas”, nos termos propostos por Anderson (1993, p.23). A comunidade imaginada ou construída seria representada por um “nós coletivo” e, no caso de Bello, por um “nós inclusivo”, este nos termos de Benveniste (1946, p. 256). A nação é vista como uma fatalidade histórica e como uma comunidade imaginada mediante a língua.

Primeiramente se discutiu qual língua oficializar, e essa reflexão passou do espanhol ao francês inclusive. Definiu-se o “castelhano” como língua oficial⁵ das ex-colônias espanholas. E isso se deve, segundo Barros (2003), em razão do prestígio do castelhano como língua dos crioulos. Nesse sentido, a língua oficial do Chile e das demais nações independentes passa a ser o Castelhano (espanhol) e é nessa língua que os atos legais serão disseminados, os instrumentos linguísticos serão produzidos e o ensino será feito. Essa língua oficial não é evidentemente a língua materna⁶ de todos na América. Realizada a escolha da língua a ser oficializada, pensou-se no ensino. No âmbito de produção de conhecimento e materiais, surgiram então os documentos, tratados de ortografia, gramáticas, dicionários, leis, códigos civis, tratado de tradução, entre outros. Bello não apenas participou ativamente dessa produção como também atuou diretamente na criação de instituições de ensino e de elaboração de currículos. Participou do processo de disciplinarização e institucionalização do espanhol como língua nacional.

Retomamos alguns conceitos da enunciação, também necessários para a perspectiva deste estudo, a partir de Guimarães (2017).

O processo de nomeação é um funcionamento semântico que consiste em dar um nome. Então significa dar existência. Mas também significa distinção.

A designação, por sua vez, é a significação de um nome em relação a outros e à história, ao mundo. Ela se inscreve na linguagem. Cabe observar como o nome significa no acontecimento, na enunciação. Ou, de acordo com Guimarães (2017), no acontecimento enunciativo.

⁵ Língua oficial, conforme Guimarães (2003, p.48), “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais”.

⁶ “Língua materna é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes”. (GUIMARÃES, 2003, p.45).

Conforme Guimarães (2013), a reescrituração é o procedimento em que se diz novamente o que já se disse. É repetição. O autor afirma que “é uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente”. (2017, p. 38)

3. A GRAMÁTICA DE BELLO

A produção gramatical de Andrés Bello não se resume, como se sabe, à **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos** (1847), embora seja sua obra de maior destaque. Há quatro versões posteriores da obra, revisadas por Bello (1853, 1854, 1857 e 1860), e outras duas mais que surgiram no Chile, ainda em vida do autor, em 1862 e 1864, e nestas não fez mudanças. Tomaremos a primeira edição, disponível online, na Biblioteca Nacional Digital do Chile.

A gramática apresenta um Prólogo de nove páginas, dividido em doze números (12), uma página de Erratas, uma página de Noções Preliminares, cinquenta e um (51) capítulos e dezenove (19) páginas de notas. Para fazer algumas menções, já que não é o objetivo deste trabalho, nesta gramática, Bello apresenta inovações no que diz respeito ao seu entendimento de classes de palavras, no sistema verbal, nos pronomes e artigos, questões ortográficas, entre outros aspectos.

No Prólogo da **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos** (1847), Bello declara o principal motivo de ter escrito a obra: o fantasma da fragmentação da língua na América ao modo como aconteceu com o Latim. Na verdade, o autor se atém à unidade linguística porque essa é uma preocupação do período pós-independência. Na América hispânica, onde se falavam várias línguas, havia a necessidade da uniformidade linguística, e a gramática viria a ser a difusora de uma norma única, através da educação formal. Conquista-se a unidade em torno de uma língua nacional, que é organizada pelo Estado. Guimarães & Orlandi (1996, p. 11) afirmam que “da construção da nacionalidade faz parte a questão linguística”.

Conforme estudo de Asencio (2009), há princípios que regem a composição da gramática de Bello, que são a unidade da língua, a preferência da língua culta, respeito aos clássicos, prioridade da língua escrita, recusa de locuções afrancesadas e dos neologismos de construção, “deslatinização” da gramática. No entanto, as escolhas do autor

não o impedem de reconhecer a legitimidade das variedades do espanhol da América, já que, no Prólogo, afirma que os usos do espanhol americano são diferentes do espanhol peninsular e que não há motivos para envergonhar-se de utilizá-los, e, nessa afirmação, põe o verbo no plural, incluindo-se no grupo de falantes da América.

Nesse âmbito, a gramática de Bello faz parte de um projeto de independência, no sentido pensado por Valle & Stheeman (2004), de emancipação intelectual. Pode ser vista dentro de um projeto político, baseado em uma língua comum e uma cultura herdada das tradições ilustradas. Aliás, o ato de escrever uma gramática já revela um posicionamento político. Orlandi (2001, p.36) afirma que “não há política linguística sem gramática e, em sentido inverso, a forma da gramática define a forma das políticas linguísticas...”. Moré (2004) acredita que a obra gramatical de Bello contém os traços de uma política e planificação linguísticas. “Por esto, el papel que cumple dicho saber dentro de la planificación rebasa lo meramente intelectual”. (MORÉ, 2004, p. 68-69)⁷

Nas “*Nociones Preliminares*” da Gramática, Bello escreve:

La Gramática de una lengua es el arte de hablar correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la jente educada. Se prefiere este uso porque es el mas uniforme en las varias provincias i pueblos que hablan una misma lengua, i por lo tanto el que hace que mas fácil i jeneralmente se entienda lo que se dice; al paso que las palabras i frases de la jente ignorante varían mucho de unos pueblos i provincias a otros, i no son fácilmente entendidas fuera de aquel estrecho recinto en que las usa el vulgo. (BELLO, 1847, p. 1)⁸

Vimos que o autor expõe o seu entendimento do que seja uma gramática e deixa transparecer de onde ela é oriunda: do uso da “*jente educada*”.

Bello escreve a gramática com um fim pedagógico, destinado ao ensino, mas também escreve para professores, como se pode notar na seguinte parte do Prólogo. Ele separa a sua obra em dois cursos:

⁷ “Por isso, o papel que cumpre o referido saber na planificação linguística ultrapassa o meramente intelectual.” (MORÉ, 2004, p. 68-69)

⁸ A Gramática de uma língua é a arte de falar corretamente, isto é, conforme o bom uso, que é o da gente educada. Prefere-se este uso porque é o mais uniforme nas várias províncias e povos que falam uma mesma língua, e, portanto, o que faz que mais fácil e geralmente se entenda o que se diz, ao passo que as palavras e frases da gente ignorante variam muito de uns povos e províncias a outros e não são facilmente entendidas fora daquele estreito recinto em que as usa o vulgar, o popular. (BELLO, 1847, p. 1)

Hai en la gramática muchos puntos que no son accesibles a la inteligencia de la primera edad; i por eso he juzgado conveniente dividirla en dos cursos, reducido el primero a las nociones ménos difíciles i más indispensables, i extensivo el segundo a aquellas partes del idioma que piden un entendimiento algo ejercitado. [...] Por este medio queda también el arbitrio de los profesores el añadir a las lecciones de la enseñanza primaria todo aquello que de las del curso posterior les pareciere a propósito, según la capacidad i aprovechamiento de los alumnos. (BELLO, 1847, X)⁹

3.1 UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Atribuir um título a uma obra é o mesmo que atribuir um nome. Nomear é dar existência (histórica), identificar, distinguir. (GUIMARÃES, 2017). Nesse sentido, o título, entendido como nome, traz à existência, no século XIX, na América Hispânica, uma obra, um instrumento linguístico único, em sua denominação. Neste trabalho, interessa-nos, sobretudo, observar uma sequência enunciativa (SE), que é o título da obra. Faremos um exercício de análise, desmembrando-o em duas partes: “*lengua castellana*” e “*destinada al uso de los americanos*”.

SE 1 - Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos (1847)

Observamos cada uma das partes a partir da ocorrência na SE e também da sua relação com o prólogo, considerando o que o autor diz como um auxílio ao entendimento do sentido que quis dar ao título.

Começamos pelo primeiro desmembramento da SE 1: “*lengua castellana*”.

A designação “*lengua castellana*” deixa antever a concepção bellista de língua. Antecipa qual é a língua que a gramática contemplará. Essa escolha é uma tomada de posição diante da língua, que possibilita suposições sobre as razões e as consequências dessa

⁹ “Existem, na gramática, muitos pontos que não são acessíveis à inteligência da primeira idade; e, por isso, julguei conveniente dividi-la em dois cursos, reduzido o primeiro às noções menos difíceis e mais indispensáveis, e extensivo o segundo àquelas partes do idioma que pedem um entendimento algo exercitado. [...] Por esse meio fica também o arbítrio dos professores o adicionar às lições do ensino fundamental tudo aquilo que as do curso posterior lhes parecer a propósito, segundo a capacidade e aproveitamento dos alunos.” (BELLO, 1847, X)

preferência. Por exemplo, essa é a língua que deve estar na gramática e não outra. Ela, por sua vez, não representaria o todo dessa língua, porque nenhuma língua é homogênea. Representaria parte dela, a que tem registro escrito, tem literatura, tem prestígio.

Sobre o nome da língua. O autor, na parte intitulada “*Nociones Preliminares*”, da Gramática explica porque toma “*lengua castellana*” e não “*lengua española*”: “*Se llama lengua castellana (i con ménos propiedad española) la que se habla en Castilla i que con las armas i las leyes de los castellanos pasó a la América, i es hoi el idioma común en los Estados hispanoamericanos.*” (BELLO, 1847, p. 1)¹⁰ Ou seja, a língua de Castela é que passou a ser utilizada nos domínios espanhóis. O autor recusa “*Lengua Española*” porque é uma denominação posterior e, por isso, imprópria. Além disso, a designação “*castellano*” conduziria a não identificação com o nome da nação, do país (Espanha). A palavra “*española*” muito lembrava a metrópole, da qual as nações independentes queriam se afastar. Por fim, designar a língua de “*española*” poderia ser entendido como uma negação das outras línguas que convivem naquele o país.

Castellano remete ao dialeto histórico do século X, falado em Castela. *Español* remete a espanhóis e americanos também, ou seja, os cidadãos espanhóis e hispano-americanos. Usa-se *Español* para unificar os reinos do território sob uma única coroa. A RAE modifica o nome da língua de *castellano* para *español*, a partir de 1924, data que determina que todas as obras (gramáticas, dicionários e manuais ortográficos) passassem, a chamar a língua de *Lengua española*. Assim, “*castellano*” se reescritura por sinonímia para “*español*”. Atualmente, as duas palavras são usadas como sinônimos e são dois modos de funcionamento da nomeação da língua. (GUIMARÃES, 2013), de modo que hoje entendemos que espanhol é nome político da língua e castelhano o nome histórico dela. A designação da língua na gramática de Bello acompanha as designações dadas a esses instrumentos linguísticos na época.

Ao observarmos o corpo da gramática, percebemos que há uma modalidade da língua castelhana privilegiada na obra. Conforme Moré (2004), Bello reconhece duas variedades de língua, a legítima (culto, padrão) e o conjunto multiforme que desafia a legitimidade. O *corpus* textual de exemplos deixa transparecer o que considerava variedade culta: o castelhano é o patrimônio dos setores cultos e do poder. Além disso, a expressão “*jente*

¹⁰ “Chama-se língua castelhana (e com menos propriedade espanhola) a que se fala em Castela e que com as armas e as leis dos castelhanos passou à América, e é hoje o idioma comum nos Estados hispano-americanos.” (BELLO, 1847, p. 1)

educada” reforça que o critério de seleção da variedade não é linguístico, nem econômico, mas sim cultural (MORE, 2004). O autor também afirma que “*la jente educada*” não é um grupo de uma cidade hispana em particular, não é chilena. É sim um conjunto da comunidade cultural hispânica que se diferencia por um processo de educação formal e de contato com a tradição letrada ocidental. Para Bello, mesmo que esse grupo não apresente uma modalidade de língua totalmente homogênea, ainda sim é mais regular. Isso mostraria o “carácter supralocal de la variedad legítima” (MORE, 2004, p.72)

More (2004) vai além. Defende que o critério cultural não é suficiente para determinar a variedade válida. Também traz os critérios dialetal (está implícito na obra de Bello que há regiões da Espanha consideradas por ele em que se fala uma variedade de língua mais próxima da ideal) e discursivo. Esse segundo elemento que atestaria a validade de uma forma linguística contradiz a tentativa do gramático de constituir em sua obra um “castellano americano”. (MORE, 2004, p. 75).

Vamos agora ao segundo desmembramento da SE 1: “*destinada al uso de los americanos*”

A revelação do destinatário da obra nos faz pensar em duas ideias: a restrição e a ampliação. A ideia de restrição surge, uma vez que ela é para os americanos e não para outros falantes de espanhol. Também permite pensar que seria para estes porque são os que necessitam de uma obra específica; ou necessitariam aprender a língua dessa obra para o seu uso diário, enquanto cidadãos e falantes. Se considerarmos as duas últimas suposições, poderíamos entender que, para o gramático, eles não sabem o castelhano.

Já a amplitude do destinatário, refletida na palavra “americanos”, também possibilita pensar que a gramática (e o projeto que vem com ela) não é tão restrito assim. Não é para os chilenos, nem para os venezuelanos, mas ultrapassa a barreira da nação, revelando um instrumento linguístico, pensado para todas as nações americanas falantes de espanhol. Nesse sentido, poderíamos pensar na gramática como um instrumento linguístico transnacional? É uma possibilidade.

No prólogo, o autor explica para quem é sua escrita:

Mis lecciones se dirijen a mis hermanos, los habitantes de Hispano-América. Juzgo importante la conservacion de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicacion i un vínculo de fraternidad entre las varias naciones

de origen español derramadas sobre los dos continentes. (BELLO, 1847, X-XI) ¹¹

Bello não repudia a tradição, o que permite pensar que não rompe totalmente com ela. No entanto, por que fez uma gramática para os americanos? Nenhuma da RAE atenderia ao propósito? Acreditamos que essas jovens nações necessitavam de seus escritos registrados, como contrapartida linguística a um projeto maior. Bello, colocando-se como enunciador, desde seu lugar teórico e intelectual, tem autoridade para produzir o instrumento linguístico. Esse gesto da escrita da gramática configura-se em um gesto inovador naquelas condições sócio-históricas.

Na verdade, ninguém faz uma gramática sem pensar em uma coletividade e, na gramática de Bello, ela está representada no conjunto das nações americanas independentes da Espanha. Ramos (1993) afirma que Bello apela para um destinatário continental e o faz através de um modo fraternal, sendo que seu livro funciona como um manual do “*bien decir*”, do correto, delineado pela língua nacional.

Uma análise atenta e detalhada da obra inteira revela que há outros destinatários, declarados no Prólogo, remetendo-nos a uma classificação hierárquica por parte do gramático, no sentido de: o iniciante, aquele que deseja aprofundar-se e o especialista.

E como Bello contempla a questão do uso? A palavra “uso” traz consigo significados como emprego, utilidade, serviço, aplicação. Quer dizer, uma gramática de uso, uma ferramenta útil, que serviria para ensinar e aprender. Uma aliada do falante. Essa palavra do título afasta Bello da postura da *Real Academia Española*. (RAE, 1973). A palavra “uso” também poderia nos remeter ao fato de o gramático dar voz aos usos do espanhol da América, através de exemplos.

Além dessa questão, será que o autor descreve o castelhano falado no continente americano? Ou seja, os usos dos americanos na sua vida diária? Na verdade, quando Bello passa a sistematizar a língua, opta necessariamente pela modalidade de língua com mais regularidade. Então toma como padrão, predominantemente, exemplos de autores espanhóis da literatura do Século de Ouro, de textos da Idade Média (sendo o mais importante o “Poema

¹¹ “Minhas lições se dirigem aos meus irmãos, os habitantes da Hispano-América. Julgo importante a conservação da língua de nossos pais em sua possível pureza, como um meio providencial de comunicação e um vínculo de fraternidade entre as várias nações de origem espanhola, derramadas sobre os dois continentes.” (BELLO, 1844, X-XI)

del Cid”), de autores contemporâneos e de “bons usos” americanos. Eles são os modelos do bem falar e escrever, através dos quais os crioulos também foram educados. Esse é o uso a que Bello denomina da “*jente educada*”. Apesar disso, não deixa de avisar que há variações da língua. Esses registros da linguagem oral dos americanos na obra e outros estão em notas de rodapé, sendo alguns caracterizados como práticas viciosas da fala popular dos americanos e, portanto, não sendo recomendadas como modelo. Tais recorrências, vistas como vícios, seriam o uso excessivo de diminutivos e um uso pronominal distinto, o *voseo*.

O fragmento da SE 1, “destinada al uso de los americanos”, revela-se com uma especificação. Ou seja, estamos diante de uma designação da língua castelhana por especificação. Esta especificação é o uso dos americanos.

4. PARA FINALIZAR

Através da dimensão pessoal do gramático, há a reunião de saberes e de concepção de língua que formam a base da gramática.

Este estudo ainda está em fase inicial, mas as sequências analisadas mostram que a designação da língua no título (e consequentemente na gramática) como “*lengua castellana*” revela uma concepção de língua, que guarda uma relação com a língua oficial da Espanha, do dialeto histórico que deu origem à língua nacional, mas evita seu nome político. Tal designação atrelada ao destinatário, poderia nos remeter a uma designação por especificação (que se refere a uso dos americanos). Por que faz essa especificação? Provavelmente porque o gramático faz uma tentativa de trazer o sentido do nacional, alertando para a diferença com o espanhol da Espanha.

Ainda a declaração explícita do destinatário no título revela, quem sabe, uma demanda do período da independência, a aproximação, a ideia de fraternidade, aliada à intenção pedagógica. Em edições posteriores da gramática, já se suprime o destinatário, talvez porque não se está mais no processo de emancipação. São questões a aprofundar.

Quanto ao “uso”, comungamos da visão de Moré (2004). Para o estudioso, Bello constrói a Gramática (1847) a partir de três critérios de autoridade, cujo nó é o uso, a norma possível. Então temos, o uso da gente educada, o uso dos modelos da literatura castelhana e o uso da língua de Castela. Esse é o uso proposto na gramática, do qual os americanos

deveriam se apropriar, porque, dessa forma, todos poderiam ter uma identidade americana, poderiam ajudar na manutenção da unidade da língua castelhana e dos padrões culturais.

A SE **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos** (1847), que é a nomeação da obra, portanto, traz memória (língua castelhana, supremacia de uma língua sobre outras, de um povo sobre outro), mas também mostra uma novidade (destinatário explícito e a questão do uso). Há o movimento de retrospecto e projeção pensado por Auroux (2014). Esse cenário contraditório, revela, por um lado, a filiação do autor à tradição do século XIX e, por outro, traz o novo, ao buscar adequar a obra aos usos do espanhol da América, através de alguns exemplos. No entanto, não há uma ruptura total ainda que traga o novo, configurando-se em um acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 2017).

Portanto, para nós, o título é uma designação da língua castelhana, que se constitui como língua nacional, por especificação. Preocupa-se com a aplicabilidade da gramática ao falante/ao espanhol da América, quando fala de uso.

Referências

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE, 1993.
- ASENCIO, José Jesús Gómez. De “gramática para americanos” a “gramática de todo”. El caso de Bello. In: **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**. Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2009. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971692>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- AUROY, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3. Ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014.
- ARNOUX, Elvira Narvaja. El ejemplo como ilustración y como norma en las gramáticas escolares de Andrés Bello. In: **Lenguas e Instrumentos Lingüísticos**. Campinas: SP, 1998. p. 31-57.
- BARROS, Luizete Guimarães.; DINIZ, Alai Garcia. (Orgs.). **Español: nuevos aportes y materiales**. Nelool/DLLE/CCE – Florianópolis; [s.n], 2003. 248p.
- BENVENISTE, Emile. Estrutura das relações de pessoa no verbo. (1946). In: **Problemas de Linguística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1995. p. 247-259.
- GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e política de línguas no Brasil. In: **Letras**, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, n. 27, p. 47-53, jul./dez, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11897>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- _____. **Semântica do Acontecimento**. 4 ed. Campinas/SP: Pontes, 2017.
- _____. Ler um texto uma perspectiva enunciativa. In: **Revista da ABRALIN**. Curitiba/PR, v. 12, n.2. p. 189-205, jul./dez. 2013.
- _____. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccineli. (orgs.)

Língua e Cidadania: o português do Brasil. Campinas/SP: Pontes, 1996. p.127-138.

_____. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni Puccineli. (Org.) **História das Ideias Linguísticas.** Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas/SP: Pontes, 2001. p.21-38.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccineli. Identidade linguística. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccineli. (Orgs.) **Língua e Cidadania: o português do Brasil.** Campinas/SP: Pontes, 1996. p. 9-15.

MORE, Belford. La construcción ideológica de una base empírica: selección y elaboración en la gramática de Andrés Bello. En: VALLE, José del.; STHEEMAN, Luís Gabriel. (eds.). **La batalla del idioma:** la intelectualidad hispánica ante la lengua. Madrid: Iberoamericana/Vervueret, 2004. p. 67-92.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** Campinas/SP: Pontes, 1999.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.** (1973) 16 ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1996.

REBOUÇAS, Eduardo Melo. La concepción bellista de lengua y gramática: una relación política y pedagógica. In: **Revista Querubim** – Revista Eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Niterói/RJ, v. 02, n 31, p. 9-13, Ano 13, 2017. Disponível em:

<http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zzquerubim_31_v_2.pdf>. Acesso em 27 maio 2017.

VALLE, José del.; STHEEMAN, Luís Gabriel. Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica. In: VALLE, J.; STHEEMAN, Luís Gabriel. (eds.). **La batalla del idioma:** la intelectualidad hispánica ante la lengua. Madrid: Iberoamericana/Vervueret, 2004. p. 67-92.

OBRAS DE BELLO

BELLO, Andrés. **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos.** Santiago de Chile: Imprenta del progreso, 1847. 334p. Disponível em: Biblioteca Nacional Digital do Chile <<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0014882.pdf>> Acesso em 23 de março de 2018.

_____. **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos.** Estudio y edición de Ramón Trujillo, y con notas de Rufino José Cuervo. Obra Completa: tomos I e II. Madrid: Arco Libros, 1988.

_____. **Gramática de la lengua castellana.** (1847). Madrid: EDAF, 2004.

**Conscientização da Pronúncia na Aprendizagem de Língua Estrangeira: Estudo de campo
acerca de aspectos do conhecimento fonético/fonológico de professores na região de Irati e
Prudentópolis- PR**

Lais Karina Buchener (UNICENTRO-PPGL)

Dra. Luciane Trennephol da Costa (UNICENTRO – Orientadora)

Resumo:

Apresentamos uma pesquisa desenvolvida como trabalho final do curso de graduação objetivando investigar o conhecimento fonético no ensino de Língua Estrangeira (LE). A pronúncia é uma face importante do aprendizado de uma língua e, primeiramente, analisamos seu tratamento no decorrer das variadas abordagens de ensino como o Método da Gramática e Tradução, Método Direto, Abordagem da Leitura, Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa (CELCE-MURCIA e GRINER, 2010; HIRAKAWA, 2007; JALIL e PROCAILO 2009; LEFFA, 1988; MACIEL, 2004; SILVEIRA, 1999). Após realizamos uma revisão bibliográfica acerca de pesquisas que tratam da fonética aplicada ao ensino de LE, vistas a apresentar alguns elementos do referencial teórico desenvolvido nessa área de conscientização dos aspectos fonéticos-fonológicos (ALVES 2012; BAUER e ALVES, 2011; LAMPRECHT e FRAGOZO, 2009; RODRIGUES-ALVES, SOTO 2008; SANTOS e BRAWERMAN-ALBINI, 2013; SANTOS e SCHOENHERR, 2011; SILVA, 2004; SILVA, 2007; SOUZA, 2009; TAVEIRA e GUALBERTO, 2012). Na posição de sondagem, realizamos uma pesquisa de campo acerca do conhecimento fonético dos professores de língua inglesa e espanhola nas cidades paranaenses de Irati e Prudentópolis, por meio de um questionário. Nessa pesquisa, constatou-se que os informantes com formação mais recente apresentaram melhor desempenho relacionado aos conhecimentos de fonética do que os que atuam há mais tempo e que a pronúncia é vista como uma grande dificuldade no ensino/aprendizagem de LE.

Palavras-chave: Fonética; Língua Estrangeira; Aprendizagem Linguística.

Abstract:

We present a survey developed to conclude the undergraduate program, with the purpose to understand the use of Phonetics in Foreign Language (FL) teaching. At first, different approaches and methods of FL teaching are presented. Among them the Grammar Translation Method, Direct Method, Approach to Reading, Audiolingual Method and Communicative Approach are highlighted (CELCE-MURCIA e GRINER, 2010; HIRAKAWA, 2007; JALIL e PROCAILO 2009; LEFFA, 1988; MACIEL, 2004; SILVEIRA, 1999). After situating the reader about these elements, we performed a literature review about the researches addressing phonetics applied to FL teaching. In order to present some theoretical elements developed in the area of awareness of phonetic-phonological aspects (ALVES 2012; BAUER e ALVES, 2011; LAMPRECHT e FRAGOZO, 2009; RODRIGUES-ALVES, SOTO 2008; SANTOS e BRAWERMAN-ALBINI, 2013; SANTOS e SCHOENHERR, 2011; SILVA, 2004; SILVA, 2007; SOUZA, 2009; TAVEIRA e GUALBERTO, 2012). In the survey, we proceed to a survey of second language (English and Spanish) teachers'

phonetic knowledge, in the region of Irati and Prudentópolis-PR, through a questionnaire. In this research, it was found that the informants that graduated more recently showed better performance related to phonetics knowledge than those who have been working for a longer time.

Key words: Phonetic; Foreign Language; Acquisition.

1.INTRODUÇÃO: VOCÊ FALA ALGUMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

A fala é crucial no aprendizado de uma língua, pois é o meio mais produtivo de comunicação humana. Tanto é assim que no aprendizado de uma língua estrangeira, a habilidade de pronúncia é confundida com o aprendizado de tal língua, fazendo com que no senso comum se pergunte se a pessoa fala tal língua e não se sabe tal língua. Neste trabalho, investigamos o conhecimento fonético na aprendizagem de uma língua estrangeira. Estudos acerca dos componentes fonéticos fonológicos na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) os mostram como elementos que, em teoria, podem auxiliar o aprendiz.

De acordo com Silva (2004), as áreas de fonética e fonologia, revelam um crescente desenvolvimento dentro da área de aprendizado de LE, mas “apesar disso, a área de aquisição fonológica de língua estrangeira ainda possui muitas lacunas para serem preenchidas” (SILVA, 2004, p. 16). Tradicionalmente, a fonética, como um componente da área de linguística, tem como objetivo característico “investigar os sons da fala, em especial os sons que estruturam as várias línguas do mundo” (SILVA, 2007, p. 8). Já para a fonologia, interessarão apenas os sons que possuam função comunicativa em uma determinada língua (SILVA, 2007, p. 79). Silva (2004) defende a relevância da fonética e da fonologia, quando tratadas em conjunto, para o ensino de uma segunda língua com o intuito de uma completar a outra em função do estudo dos sons da fala. Assim, a fonética seria fundamentalmente descritiva, analisando os processos de percepção e de produção dos sons, e a fonologia, com características de interpretação, analisaria o comportamento dos sons dentro de uma determinada língua (Silva, 2004, p. 1).

Visualizando o estudo da pronúncia por meio de sua trajetória histórica, encontramos duas abordagens que guiavam a forma de se proceder para a instrução dos aprendizes. Segundo Celce-Murcia e Griner (2010, p. 2, tradução nossa), “o campo de ensino de línguas desenvolveu duas abordagens utilizadas para o ensino de pronúncia, a primeira chamada de abordagem intuitivo-imitativa e a segunda analítico-linguística”. Na primeira abordagem, o foco do ensino era apenas o de ouvir e imitar o ritmo e os sons da língua-alvo, sem nenhum tipo de interferência explícita. Já na segunda, analítico-linguística, integrou-se o alfabeto fonético como recurso ao ensino, além de

descrições articulatórias e exercícios de comparação com a língua materna, demonstrando explicitamente aspectos do sistema sonoro da LE que se está disposto a aprender (CELCE-MURCIA; GRINER, 2010).

Dentro dessas duas perspectivas acima enunciadas, estão divididos os métodos e abordagens para o ensino e aprendizagem de LE que comumente conhecemos como, por exemplo, Gramática e Tradução, Método Direto, Método da Leitura, Audiolingual e a Abordagem Comunicativa foram criados e continuam sendo aperfeiçoados para atingir efeitos satisfatórios no que tange a obter a competência linguística em um segundo idioma. Aproximadamente na metade do século XIX, o ensino de LE moderna adotou como modelo as estratégias utilizadas para o ensino das línguas clássicas, o grego e o latim. A partir dessa etapa, surgiram novos modelos que guiaram a instrução de LE conforme as necessidades e a abrangência que o ensino de línguas tomava (MACIEL, 2004, p. 3).

Em uma perspectiva diacrônica, a primeira abordagem analisada é a Tradicional ou Método da Gramática – Tradução, como também ficou conhecida. Esse método de ensino de línguas se desenvolveu no século XIX, conforme Maciel (2004), caracterizando-se por assumir a descrição detalhada da gramática e da estrutura formal da língua. As regras eram aplicadas mediante exercícios de gramática e tradução e por meio de textos literários que eram utilizados para auxiliar os aprendizes na leitura em LE. Dessa forma, era privilegiada a escrita em relação à oralidade da língua. Os aprendizes deveriam memorizar as conjunções verbais, classes gramaticais e suas flexões, estudo do vocabulário, regras e exceções da língua, além de realizar exercícios de tradução e aplicações desses itens gramaticais (SILVEIRA, 1999, p. 59 e 60). De acordo com Leffa (1988) a abordagem da Gramática e Tradução tem foco, como já dito, na estruturação formal da escrita da língua, deixando praticamente isolada a pronúncia por não ser o discurso o objetivo deste método. Dessa forma, os professores não precisavam dominar o idioma que estavam ensinando, mas sim, saber usar as regras gramaticais e dar o enfoque no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

No fim do século XIX e início do século XX, surge o Método Direto cuja característica principal é o uso da LE na sala de aula, evitando-se a tradução ou o diálogo na primeira língua. Nessa fase, ensina-se a gramática de forma indutiva com o auxílio de diálogos e de perguntas e respostas. Por esse motivo acreditava-se que os aprendizes internalizavam as estruturas apresentadas, aprendendo o vocabulário de forma abstrata por associações de ideias (MACIEL, 2004). No Método Direto, enfatizava-se a pronúncia correta, seja por meio da reprodução de frases

e/ ou diálogos como pelo encorajamento da fala, utilizando-se mímicas, demonstração e figuras para o ensino (MACIEL, 2004, p.4).

No Método de Leitura, a gramática normalmente era limitada à compreensão da leitura onde os aspectos “morfo-fonológicos e construções sintáticas eram mais comuns” (LEFFA, 1988, p. 9). O objetivo principal da Abordagem de Leitura era desenvolver a habilidade de ler e compreender textos, embora ainda existisse a preocupação em ensinar a pronúncia como na abordagem anterior. Nessa abordagem, o destaque dado ao reconhecimento e a produção de sons era ínfima.

Com o avanço das pesquisas nessa área, as teorias linguísticas voltadas para o campo de ensino e aprendizagem começaram a germinar com mais força. Na Inglaterra, surgiu a Abordagem Oral ou Ensino Situacional, que nos EUA teve o nome de Audiolingualismo, em meados de 1950 (MACIEL, 2004, p.5). Esse método teve como princípios apoiadores o estruturalismo, a análise contrastiva e a psicologia behaviorista. Assim sendo, a língua era vista como um conjunto de formação de hábitos que eram condicionados por meio de estímulo e resposta, portanto, ao modo do Audiolingualismo, quanto mais algo é repetido, melhor seria a aprendizagem deste. Em suas diretrizes, prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais, seguindo o que eles chamavam de ‘ordem natural’, pois seguia-se o modelo de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual (LARSEN-FREEMAN, 2000 *apud* JALIL e PROCAILO 2009, p. 778).

Já nos anos de 70 e 80, impulsionados pelas ideias de Henry Widdowson, John Firth, M.A.K. Halliday, William Labov, John Austin e John Searle, por exemplo, surgiu então uma nova abordagem voltada para o ensino de línguas na qual a aprendizagem deveria atender as “necessidades languageiras do público alvo” (HIRAKAWA, 2007, p. 25). A mesma autora salienta ainda que o objetivo desta abordagem está no aperfeiçoamento da competência comunicativa na LE. Mas, ser competente comunicativamente envolve várias outras competências, como apresentado por Jalil e Procailo (2009, p. 779): competência cultural, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Atingir a competência nessas quatro categorias seria o objetivo do ensino de LE dentro da Abordagem Comunicativa. Além disso, esta abordagem apresenta como característica principal o foco no aprendiz e não no professor. Sendo assim, o aprendiz é visto como participante ativo do processo de aprendizagem, já que está nele o foco da ação de ensino e aprendizagem e em suas individualidades e características próprias. A possibilidade de se atingir um domínio mais integral na LE, fez com que a pronúncia atingisse outra expectativa. Não era mais esperado do estudante o

domínio de um falante nativo, mas uma pronúncia compreensível levando-se em conta o fenômeno de globalização da língua.

A Abordagem Comunicativa possibilitou a inovação no ensino de línguas ao proporcionar a utilização da fonética como importante ferramenta no ensino de uma LE. Essa nova perspectiva teórica que guia o ensino atual de línguas abriu as portas ao ensino de pronúncia e do desenvolvimento comunicativo do aprendiz a fim de chegar a um nível inteligível e necessário para a comunicação oral (CELCE-MURCIA; GRINER, 2010). Isso porque, ao ter como objetivo central a pronúncia entre os aprendizes do novo idioma, a integração de teorias ligadas à pronúncia voltam-se à elucidação do som, seu modo de produção e características de sua articulação, o que em hipótese, contribui para o aprendizado.

Cada uma das abordagens e métodos na aprendizagem de LE se diferenciam e são esses elementos distintos que tornam possível um ensino de LE abrangente, podendo oferecer para cada circunstância do aprendizado de uma língua, uma modalidade que se adapte melhor ao período e às necessidades de cada aluno. O ensino da pronúncia foi progressivamente sendo abordado dentro dos métodos e abordagens destinadas ao ensino e aprendizagem de LE e se mostrando uma ferramenta de apoio importante para o aprendiz adquirir sua competência linguística.

Vimos o espaço da pronúncia em variadas abordagens ao ensino de LEs. Considerando que a fonética pode ser um elemento para o aprendiz ter o acesso mais facilitado a fim de atingir um bom nível na oralidade da língua que está estudando, procuramos investigar como a pronúncia era percebida e qual a sua importância dentro de cada um desses métodos revistos anteriormente. Na próxima seção, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o assunto, detalhando estudos que analisam o conhecimento fonético no aprendizado de uma LE.

2. PESQUISAS ACERCA DA FONÉTICA NO ENSINO DE LE

Nossa revisão bibliográfica acerca da fonética no ensino/aprendizagem de LE concentrou-se na língua inglesa e na língua espanhola por serem estas as LEs mais ensinadas nas escolas de ensino formais, tanto públicas como particulares.

Ao se examinar esse tema, observa-se que vários pesquisadores investigam como a fonética está sendo empregada e, se de fato, é utilizada no ensino de LE. Na sua dissertação de mestrado, Silva (2004), declara que determinadas dificuldades relacionadas à aprendizagem do inglês, por aprendizes brasileiros, podem causar problemas para o desenvolvimento das habilidades de

comunicação desse principiante. São exemplos dessas dificuldades: a diferença de segmentos entre a língua materna e a língua alvo, a não correspondência da ortografia com a produção oral e a duração das vogais do inglês (SILVA, 2004, pag. 9).

Esses fatores revelam a necessidade do aprendiz em fazer associações desse novo idioma com a sua língua mãe, por ser ela a sua primeira base linguística, a qual poderá servir de parâmetro para a distinção ou a transferência entre a primeira e segunda línguas. Servir-se de hábitos próprios da sua língua materna é uma das dificuldades na comunicação na LE, isso porque atingir um domínio em que o falante sinta-se confiante para poder se comunicar, requer um grande número de hábitos articulatórios e prosódicos. A aprendizagem fonética pode amenizar estas dificuldades ao conscientizar o aluno das possíveis diferenças entre a L1 e a L2:

atividades que envolvam o aumento da conscientização dos aprendizes sensibilizando-os quanto às diferenças do sistema sonoro da L1 e da L2¹ e, também, quanto ao sistema lingüístico da L2, considerando a sua própria interlíngua, devem ser mais benéficos para o aprendiz do que a correção de erros (JONES, 2002, p. 181 *apud* SILVA, 2004, p. 34 e 35).

Asseverando com a autora acima, Alves (2012, p. 170) discorre sobre o aprendizado de um novo idioma. Ele observa esse fenômeno linguístico dizendo que trazemos durante o aprendizado de outro idioma a bagagem linguística da nossa primeira língua. É nesse momento que acontece a transferência das habilidades de consciência fonológica de manipulação dos sons que são transferidas da L1 para a L2. Nesse período que surge a necessidade de o aprendiz apresentar consciência na separação das diferenças entre os dois sistemas sonoros.

Ao apresentarmos o conceito de consciência fonológica, cabe descrever o emprego dado a esse termo. Alves aponta que a essa expressão está diretamente ligada aos vários modos como a língua oral pode ser dividida em elementos menores e, então, manipulada. Conforme o conhecimento formal e a manipulação dessas unidades vão aumentando, há alteração no nível da consciência fonológica e, naturalmente, o desenvolvimento linguístico. Partindo desse amadurecimento do aprendiz a respeito da organização das unidades é que o termo consciência fonológica irá se caracterizar como uma habilidade de análise e julgamento consciente dos estímulos sonoros da LE.

Lamprecht e Fragozo (2009) são pesquisadoras da área e que também destacam a importância da explicitação dos aspectos fonéticos-fonológicos da LE que o aprendiz está disposto

¹ Os termos L1 e L2 referem-se à primeira e segunda língua de um falante. Em nosso trabalho, adotamos a expressão Língua Estrangeira (LE) para descrevermos o aprendizado de uma segunda língua (L2) por um aprendiz de LE.

a adquirir para que ele seja capaz de refletir e manipular esses sons, sejam eles comuns ou distintos. Mas, conforme apontamento de Alves, o fato do aprendiz conhecer o arcabouço de sua língua materna não garante que ele apresente também consciência fonológica na língua-alvo, mesmo quando exponha a habilidade de reconhecimento dos sons comuns entre elas, existe ainda os sons distintivos daqueles da L1. Para o autor, é preciso que exista o estranhamento dessas diferenças por parte dos aprendizes, visto que, é a partir da percepção dessas diferenças entre os dois sistemas linguísticos/sonoros que surge a necessidade de manipulação.

Celce-Murcia e Griner (2010) ao se referir ao currículo de pronúncia atualmente, conferem que esse vai além de integrar adequadamente os processos segmentais e suprasegmentais, mas adicionar recursos como a qualidade de voz, modos e pontos de articulação, atividade muscular que contribuem para a qualidade sonora e até mesmo para se chegar próximo a um sotaque associado ao idioma que está se aprendendo para os que desejam e se empenham a esse ponto.

Dessa forma, a noção de “consciência dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2” é caracterizada pelas palavras: reflexão e manipulação. Isso porque: é substancial que exista a necessidade do aluno em se “mostrar consciente das diferenças entre os sistemas de sons das línguas materna e da língua-alvo”, das particularidades e semelhanças entre as línguas que caberá a ele a tarefa de operar os sistemas linguísticos desses idiomas. Nas palavras de Alves (2012, p. 172) “existe grande relação entre as palavras reflexão e manipulação, pois a manipulação dos sons da L2 só será bem-sucedida se houver reflexão, por parte do aprendiz, acerca das diferenças entre os dois sistemas”.

Outra dificuldade apontada no aprendizado de uma língua, tanto estrangeira como materna, é a diferença entre a fala e a escrita, pois uma palavra pode ser escrita de uma forma e proferida de outra maneira, como, por exemplo, as palavras *twelfth* [twelfθ] e *theater* [θiətər] da língua inglesa. Deste modo Santos e Schoenherr (2011) nos dizem:

A Língua Inglesa é um idioma que não corresponde à escrita, ou seja, escrevemos de uma forma e pronunciamos de outra completamente diferente. Isto quer dizer que uma letra não corresponde ao mesmo fonema, ou seja, não tem sempre a mesma pronúncia (SANTOS e SCHOENHERR, 2011, p. 5).

Para Souza (2009, p. 37), estudar a fonética de uma língua seria importante, pois, na maioria das vezes, a palavra é vista como ela é escrita e não na sua pronúncia. Para esta autora, ao se estudar a fonética, o aluno teria consciência da diferença entre a escrita e a pronúncia da língua.

Uma terceira questão elencada na categorização das dificuldades de se aprender o inglês

como LE seria a duração das vogais nesse idioma. Essa é outra importante característica que o aprendiz de língua inglesa precisa saber. Palavras como *it* e *eat* foneticamente possuem o mesmo som diferenciado apenas pela duração vocálica. O som do /i/ é alongado na segunda palavra de forma que as duas se diferenciam auditivamente. Sendo assim, os alunos que não conhecem essas diferenças entre os sons encontram dificuldades ao pronunciá-las o que, consecutivamente, pode atrapalhar o entendimento do seu interlocutor. Devemos considerar que, às vezes, pelo contexto, o interlocutor consegue entender a mensagem, mesmo que a pronúncia esteja inadequada, como é o caso das palavras que utilizamos como exemplos. Apesar de possuírem forma fônica semelhante, os significados são distintos, cabendo ao interlocutor da mensagem decifrar o sentido pelo contexto.

Silva (2004) expõe uma lista de sete itens que estão ligados à pronúncia da língua inglesa e que devem ser focalizados pelos falantes não-nativos da língua que estão aprendendo. Essa lista foi extraída de um estudo fonológico elaborado por Jenkins (2000, p. 132) e revela que para se atingir um nível inteligível de comunicação é necessário o conhecimento de tais parâmetros:

[...] a duração das vogais, fusão de consoantes, realização fonética, simplificação de encontro consonantal, acentuação de formas não acentuadas, grupos tonais e acentuação contrastiva. Como objeto de estudo deste projeto foi escolhida a qualidade da produção das vogais na língua-alvo, ou seja, a distinção entre as vogais longas (e também tensas) e vogais breves (e também frouxas). (JENKINS, 2000, p. 132 *apud* SILVA, 2004).

Para investigar a relevância da instrução fonética no aprendizado de uma LE, Silva (2004) realizou uma pesquisa experimental com 16 informantes de duas escolas de língua. Desses 16, oito eram de escolas distintas, os quais foram divididos em dois grupos com quatro informantes. Um dos grupos denominado grupo controle, possuía alunos em nível avançado (fluyente) e o outro intitulado grupo teste, continha aprendizes em nível iniciante (não fluyente) em língua inglesa. O experimento procedeu aplicando-se apenas ao grupo-teste informações quanto aos procedimentos fonéticos e fonológicos da LE e da língua mãe, com intuito de conscientizar os informantes quanto aos parâmetros de cada língua. O grupo-controle, os quais eram fluentes na LE que estavam estudando, receberam instruções que seguiram a abordagem tradicional (estrutura gramática, memorização de exercício e vocabulário) encontradas nas aulas de língua. Após sete dias de cada aula instrução, os informantes eram gravados para a posterior análise do experimento.

Após o término da coleta de áudio, elas foram analisadas por três pessoas que ouviram as gravações e as julgaram corretas ou incorretas. Salienta-se que os dados para a pesquisa privilegiaram a primeira e a última gravação de cada informante, devido ao interesse pelo estado inicial e final do desenvolvimento atingido por cada um dos sujeitos componentes do teste.

Ao final das análises, a pesquisadora pode concluir que os informantes que receberam instruções fonéticas durante as aulas tiveram desempenho melhor na aquisição da pronúncia da LE, além de apresentarem maior distanciamento da língua mãe, no caso o português, e na produção da língua alvo do aprendiz, a língua inglesa. Segundo a autora, seu trabalho teve como substrato teórico os trabalhos de alguns pesquisadores, como Kikuchi (2001 *apud* Silva, 2004), e na etapa das análises dos dados coletados, utilizou-se da Teoria da Análise Acústica da Fala como uma maneira de entender e analisar a fala, atentando à relação entre os aspectos acústicos e articulatórios.

Para a o entendimento do sistema sonoro das línguas investigadas nesse trabalho, a pesquisadora utilizou também a Teoria das Vogais Cardeais de Jones como um parâmetro articulatório do sistema vocálico (SILVA, 2004, p. 84). A pesquisa revelou que, por meio de aulas de instruções sobre os procedimentos fonéticos e fonológicos, os aprendizes do grupo teste conseguiram desenvolver a melhor compreensão da função comunicativa em aspectos próprios do discurso, ajudando-os na autonomia do aprendizado. Dessa forma, esse estudo exemplifica que o ensino de fonética e questões fonológicas pode sim ser um apoio importante para se conseguir a competência comunicativa, ou seja, melhorar a pronúncia na aquisição do inglês como LE.

Mas de que formas essas instruções fonéticas são levadas para os aprendizes? Estudos realizados nessa área buscam investigar como o componente fonético está sendo utilizado dentro do quadro de ensino e aprendizagem de línguas, averiguando se os materiais didáticos destinados ao ensino de LE estariam introduzindo componentes fonéticos em suas coleções e de que maneira isso estaria acontecendo.

Santos e Brawerman-Albini (2013) relatam em seu artigo o destaque da pronúncia como um importante elemento na aprendizagem, quando focada principalmente na competência comunicativa do sujeito que está aprendendo o inglês como LE. E, a partir do elemento pronúncia, analisam a coleção de livros *New English File (Elementary, Pre- Intermediate, Intermediate e Upper-Intermediate)* da editora *Oxford*, focalizando esse componente e qual é o espaço destinado às atividades para desenvolver a pronúncia do aprendiz dentro dessas coleções. O objetivo do trabalho de Santos e Brawerman-Albini foi expor o número de atividades que são dedicadas aos segmentos (unidades simples chamadas de fonemas) e aos suprasegmentos (no nível dos suprasegmentos, encontram-se traços que se estendem por mais de um segmento, como o acento, a entonação e a duração das palavras). As autoras trabalharam também com a questão de qual o tipo mais abordado de segmentos e suprasegmentos, como são essas atividades, e se elas “são contextualizadas dentro

da lição que se apresentam” (SANTOS e BRAWERMAN-ALBINI, 2013, p. 388).

Após a análise dos materiais, revelou-se que a série da editora Oxford é considerada oportuna por apresentar enfoque na pronúncia em todas as lições com atividades que destacam os segmentos e suprasegmentos contando ainda com o tópico *Pronunciation* que destaca os fonemas que o aluno memoriza ao longo do estudo através das atividades propostas. Outro fato importante a ser destacado nessa investigação são as atividades de *listening*, que se preocupam em mostrar as diferenças que a língua inglesa sofre com as variações de sotaque. As autoras evidenciam que é difícil encontrar materiais didáticos com grande enfoque na pronúncia, e que a utilização, ou não, desse material cabe ao professor. É ele quem poderá tirar, ou não, proveito do conteúdo disponível nessa série.

Em relação aos materiais didáticos, Silva (2004, p.29) faz uma crítica destinada àqueles baseados na Abordagem Comunicativa de ensino que ainda é tratada de forma superficial na maioria dos casos. A autora acentua que a falta de “comunicação entre métodos, abordagens, material didático e prática de ensino” criam um ponto de divergência entre instruir a pronúncia ou não e até que ponto ela se faz eficaz.

Essa questão foi analisada por Taveira e Gualberto (2012), que acreditam que trabalhar com esses fatores é vantajoso, pois, se bem trabalhados, podem ajudar tanto os aprendizes quanto os professores no desenvolvimento das habilidades de aquisição de pronúncia como um importante elemento catalisador de ferramentas de ensino que tornam o aprendizado mais elucidado e consecutivamente conscientizado dos mecanismos da língua estudada.

Rodrigues-Alves e Soto (2008) abordam a questão da análise contrastiva na aprendizagem de Espanhol como LE, considerando que existe uma antevisão de “falhas” no processo de aprendizagem pelo fato do aprendiz já demonstrar conhecimento na sua primeira língua o que faz com que ele transfira muitos dos aspectos dela para a LE que ele está aprendendo. Os autores comentam sobre a semelhança existente entre o Português e o Espanhol cuja proximidade de sons correspondentes pode causar problemas no ensino da língua espanhola em contexto brasileiro. De frente a esse motivo, os autores citam Listerri (LISTERRI, 2003, p. 93 *apud* RODRIGUES-ALVES, SOTO 2008 p. 2) que aponta três pilares para essa conscientização do ensino da pronúncia nesse contexto: o ensino da fonética, o ensino da pronúncia e a correção fonética.

Para os autores, no ensino da fonética, há a necessidade de um detalhamento das características articulatórias, acústicas e perceptivas dos elementos segmentais e suprasegmentais

da língua espanhola. Na instrução da pronúncia, os autores complementam que se faz necessário que os professores de espanhol como LE incorporassem-na ao plano curricular. Já para a correção fonética da pronúncia, Rodrigues-Alves e Soto (2008), incentivam que essa correção aconteça, com cautela, mas tendo o foco de fazer com que o aprendiz aprenda no momento certo a forma de se articular e produzir os sons do espanhol.

Outro artigo muito rico em explicações é o texto desenvolvido por Braz, Sanches, Camargo e Lima (2008), denominado “A fonética no processo de ensino aprendizagem de Língua Espanhola”. Neste texto, os autores apresentam alguns aspectos da fonética articulatória e do aparelho fonador, descrevendo alguns dos sons encontrados na língua espanhola e que não existem no português. Os autores ressaltam a importância do conhecimento da transcrição fonética de ambas as línguas para a identificação das diferenças e semelhanças.

A tabela do Alfabeto Fonético Internacional (IPA do inglês *International Phonetic Alphabet*)² é importante para se compreender como se articulam e qual entonação utilizar na pronúncia de uma LE. Segundo Hirakawa (2007), a Associação Fonética Internacional defende o estudo da língua a partir da formação fonética a fim de estabelecer um padrão de pronúncia em um enfoque no ensino do vocabulário através de associações na LE em maior ocorrência do que na língua mãe. (RICHARDS e RODGERS, 1998 *apud* HIRAKAWA, 2007, p. 17).

Também Taveira e Gualberto (2012) consideram necessário que os alunos de Inglês como língua estrangeira (LE) conheçam o IPA e que:

Apesar do trabalho em sala de aula para ensinar o IPA exigir mais tempo que o habitual, estudando a fonética da LE, os alunos podem ter autonomia para procurar não só o significado, mas também a pronúncia de palavras em dicionários, uma vez que estes geralmente trazem a transcrição fonética das palavras. (TAVEIRA; GUALBERTO, 2012, p.3).

Os dicionários trazem consigo a transcrição das palavras segundo a fonética da língua e com o conhecimento prévio da tabela do IPA, o aluno conquista maior autonomia e fica mais fácil entender a transcrição nos dicionários. As mesmas autoras complementam esse pensamento dizendo que o aluno não necessita dominar o alfabeto fonético em termos de detalhes finos fonéticos, mas:

O que queremos dizer é que o IPA pode e deve ser usado como ferramenta de aprendizagem para um aluno de Inglês como LE, não somente para ajudar no aperfeiçoamento da pronúncia, mas também para desenvolver uma autonomia no aluno em relação a essa habilidade. (TAVEIRA; GUALBERTO, 2012, p. 4).

No transcorrer desse artigo vimos, por meio dos autores e de seus estudos, alguns caminhos

² Disponível no endereço eletrônico: <http://www.internationalphoneticassociation.org> Acesso em 24_agosto_2018

para percebermos as dificuldades dos aprendizes de uma língua estrangeira. Bauer e Alves (2011) conjugam dessas observações, pois, para eles, faz-se essencial no ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos identificar quais são os aspectos linguísticos que os alunos apresentam dificuldades, além de estabelecer metas que condigam com a realidade brasileira de aprendizes de uma LE. Em um ensino contextualizado da pronúncia, com propósito a melhorar a comunicabilidade e a inteligibilidade dos alunos, essas metas e estratégias de ensino precisam ser bem definidas para propiciarem o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas habilidades comunicativas, sem esquecer de um ponto muito importante, a autoconfiança e a reflexão (BAUER e ALVES, 2011).

Nas seções anteriores, vimos que a fonética pode auxiliar o ensino/aprendizagem de LE e que seu uso tem sido alvo de análise em inúmeros trabalhos. Para investigar e colaborar com essas pesquisas, realizou-se uma investigação com professores de escolas públicas de Irati e Prudentópolis que ministram aulas de Inglês e Espanhol. Apresentamos, na sequência, essa pesquisa que teve como intuito checarmos se esses professores possuem conhecimentos fonéticos para auxiliar seus alunos durante as suas aulas e também observarmos a questão da utilização dos métodos e abordagens para o ensino da LE.

3.METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Com o propósito de analisar alguns elementos do ensino de uma LE nas cidades paranaenses de Irati e Prudentópolis, propusemos um questionário, disponível em anexo, a um grupo de onze professores de LE que ministram aulas em escolas públicas dessas cidades, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Esse questionário apresentava perguntas relacionadas às impressões que os informantes expõem sobre o ensino de LE, o que é considerado por eles como importante no ensino de línguas e quais as maiores dificuldades que os alunos demonstram no aprendizado da LE em questão. Encerrando o questionário, alocamos três perguntas que exigem um conhecimento básico de fonética, para evitarmos a pergunta direta: *Você usa fonética em suas aulas?* Nessas indagações sobre a fonética os professores tinham a possibilidade de escolha entre três alternativas para apontarem a opção correta. O intuito desse procedimento era saber se os professores apresentam conhecimentos elementares de fonética.

As perguntas que compõem esse questionário foram apresentadas aos professores para serem respondidas no momento da sua entrega, tornando impossível a consulta a algum tipo de apoio. Além disso, tinham como finalidade averiguar a LE ensinada, há quanto tempo os

informantes ensinam essa língua e se eles apresentam alguma preferência por alguma abordagem ou método de ensino.

Em nosso questionário, colocamos uma pergunta referente ao som [ʃ] questionando em qual palavra portuguesa ele é produzido: *tapete*, *tudo* ou *tijolo*. Na comunidade de fala da região analisada, a resposta correta seria *tijolo*, pois é uma característica da fala paranaense a não elevação do [e] postônico final, produzindo-se [ta'pete] e não [ta'peʃi], com a africada, como mais produtivo em outras regiões brasileiras. Dois informantes mascaram a opção *tapete* como tendo produção do som [ʃ], mas estes mesmos informantes erraram as outras duas questões basilares de fonética.

Para a apresentação dos resultados, dividiremos esses informantes em dois grupos. O Grupo 1 será constituído pelos informantes que acertaram as perguntas relacionadas a fonética, nosso principal foco de estudo. Já no Grupo 2, detalharemos as nossas percepções acerca dos professores informantes que não conseguiram acertar essas perguntas.

Os principais resultados por nós observados foram, primeiramente, o número de informantes que acertaram as perguntas relacionadas à fonética. Dos onze participantes apenas quatro marcaram assertivamente todas essas perguntas (Grupo 1). Um número de dois professores acertou dois dos elementos indicados, mas a grande maioria errou todas as opções de alternativa (Grupo 2).

É interessante notar que, dos professores que compõem o primeiro grupo e tiveram êxito em suas respostas, todos eles têm sua formação acadêmica mais recente, em média 7 anos. Esses mesmos professores revelaram, por meio do questionário, uma visão mais atual da utilização das teorias para o ensino da LE, não dando preferência para uma ou outra abordagem ou método, mas estabelecendo, de acordo com as necessidades dos alunos, uma maneira para se ensinar a LE que atenda a demanda dentro das possibilidades ofertadas para o seu trabalho. Para ilustrar esse dado, um dos informantes, referindo-se aos métodos utilizados em suas aulas, disse que: “Na maioria das vezes busco alternar e encontrar meios que sejam mais pertinentes, dependendo do assunto a ser trabalhado. Assim procuro adequar à minha realidade alguns métodos”.

Essa metodologia foi constante no Grupo 1. Os quatro professores apresentam uma visão parecida e clara ao responder as primeiras perguntas do questionário referentes à preferência por algum método ou abordagem, a sua avaliação quanto aos elementos de maior importância no ensino de LE e também as principais dificuldades do aprendiz de L2.

Nesses dois últimos elementos citados no parágrafo anterior, a importância e as principais dificuldades no ensino de LE, nossos informantes consideram a oralidade e a escrita como

principais obstáculos no aprendizado da LE. Os professores buscam estratégias para ajudar os alunos a se aprimorarem nesses dois quesitos, apesar da dificuldade no desenvolvimento dessas habilidades linguísticas.

Analisando o Grupo 2, podemos ver que, nas perguntas descritivas, os professores informantes não mostraram uma visão clara, muitas vezes não respondendo diretamente às perguntas realizadas. Mas apesar disso, se destaca o componente pronúncia e escrita como obstáculo, muitas vezes bloqueador, do processo de aquisição de LE.

Em especial, um questionário apresentou uma visão que complementa a informação acima elenca e agrega um dado muito interessante: “A maior dificuldade é com relação à expressão oral, muitas vezes por vergonha do aluno com os demais colegas, e pela quantidade de alunos, é complicado para se trabalhar com tanta frequência a oralidade, porém, tenho buscado estratégias que sejam adequadas para obter mais êxito durante as aulas”.

Segundo uma parcela de nossos informantes, isso ocorre pelo medo de se expressar em sala de aula, pois o erro é parte do processo de aprendizado, mas por brincadeiras dos colegas o aluno, constrangido, muitas vezes bloqueia seu aprendizado, deixando de interagir espontaneamente na sala de aula ou quando é pedido a sua participação no assunto em pauta.

Podemos tentar explicar a dificuldade desses professores em responder ao questionário, em principal as perguntas de conhecimento básico da fonética, devido ao tempo que atuam na rede de ensino de LE. A base média de idade ficou avaliada em 19 anos trabalhando com o ensino de inglês e espanhol nessas regiões. Além disso, o Grupo 2 tem foco nos métodos e abordagens desenvolvidos há mais tempo, ou seja, mais antigos.

Explorando um pouco mais as respostas do questionário, dos onze professores que aceitaram responder as perguntas, oito relataram indignação em suas respostas, ficando evidente um desabafo dos profissionais em relação à educação, não só com a carga horária destinada ao inglês e ao espanhol, mas também à falta de atenção e comprometimento dos alunos em relação às aulas de LE, já que apresentam nível de reprovação praticamente zero. Dentre as respostas destacamos as seguintes: “Dificuldades: poucas! Falta de atenção e comprometimento: muito” (informante 1); “Os alunos não tem interesse na aula” (informante 2); “A motivação dos alunos é uma grande dificuldade, pois os alunos devem estar cientes de que a aprendizagem de língua é um processo que exige paciência e dedicação” (informante 3). Essas respostas selecionadas do questionário dizem respeito aos elementos considerados importantes para o aprendizado de uma LE, como também se

referem às maiores dificuldades percebidas no aprendizado dos alunos, acrescidas pela falta de dedicação e comprometimento dos alunos que estudam a LE dentro da rede pública de ensino, na qual a disciplina de língua estrangeira é vista muitas vezes como apenas mais uma a ser cumprida no currículo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, realizamos uma revisão bibliográfica acerca do conhecimento fonético na aprendizagem de uma língua estrangeira e também uma pesquisa junto a professores da rede pública de ensino das cidades de Irati e Prudentópolis com o intuito de sondar seus conhecimentos fonéticos. Os dados coletados demonstram que os professores formados mais recentemente possuem conhecimentos fonéticos básicos e que os professores consideram o ensino da pronúncia como uma das dificuldades no ensino/aprendizagem de uma LE.

As teorias fonéticas por si só não farão com que o aprendiz de LE torne-se um falante exímio, mas elas, juntamente com outros métodos e estratégias de ensino, podem servir como importante instrumento de aprendizagem para o desenvolvimento e aquisição de outra língua. Por meio dos estudos analisados, pudemos concluir que existem diversas pesquisas relacionadas à utilização desse componente no ensino de línguas e que estas apresentam ser, por meio dos resultados expostos, de grande valia para a aquisição do idioma escolhido seja por instrumentalizar o professor com conhecimentos para facilitar o aprendizado do aluno, seja por conscientizar o estudante dos processos da aprendizagem.

Percebemos também que, mesmo com a existência de diversas fontes de pesquisa, existem poucos materiais específicos que guiem o professor e o aluno nessa interface de estudos e que o ensino da pronúncia por meio de teorias fonéticas para a aquisição e aperfeiçoamento da pronúncia requer um trabalho específico. Considerando essa lacuna, faz-se interessante à elaboração de um material específico para a conscientização da pronúncia no ensino de LE por meio das teorias fonéticas que podem auxiliar o aprendiz na produção e percepção da oralidade da língua que se está aprendendo.

Além dessa proposta de desenvolvimento de um material específico que aborde a utilização da fonética para o ensino de LE, existe também a possibilidade de se estudar os livros didáticos destinados às escolas públicas como uma fonte de pesquisa a fim de averiguar a existência, ou não, de exemplares que contemplem a fonética dentro do panorama de ensino de LE e, se essa existir, de

que forma ela é realizada. Os trabalhos de Silva (2004) e de Santos e Brawerman-Albini (2013), expostos nesse trabalho, apresentam fontes que trazem estratégias para se trabalhar a pronúncia dos aprendizes por meio da fonética, mas dentro de cursos particulares de LE, ou seja, esses materiais existem, mas são destinados às instituições privadas de ensino de LE. Dessa forma, uma seara a ser observada é a existência de material específico para as escolas públicas que contemple a utilização da fonética no ensino de LE.

Essa lacuna observada em relação ao material específico é a nossa pesquisa atual pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras pela Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO. Por meio desse estudo desenvolvido durante a graduação observamos essa seara relacionada à materiais didáticos específicos, ou mesmo que englobem a utilização de teorias para o ensino de pronúncia de forma integrada ao desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, como é o caso, por exemplo, da gramática e da escrita. Averiguamos, com o levantamento dos dados, que esse detalhe é ainda mais perceptível se voltarmos nossa atenção aos livros didáticos ofertados às escolas públicas. Traçamos então nosso horizonte buscando compreender o quadro de ensino de pronúncia de LE, principalmente as utilizações de teorias fonéticas para o ensino e como é a sua inserção e dentro dos materiais didáticos destinados às escolas públicas.

5.REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kichöfel. Consciência dos aspectos fonéticos/fonológicos da L2. In: **Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** (Org.) Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra *et al* – 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 169-191.

BAUER, Daniela de Almeida; ALVES Ubiratã Kichöfel. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 287-314 314, jul./dez. 2011.

CELCE-MURCIA, Marianne.; GRINER, Barry. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRAZ, Ivete Carneiro; SANCHES, Geane M^a Marques Branco; CAMARGO, Dulce Meger Silveira; LIMA, Wagner Ferreira. A fonética no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola. **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas.** Organização de Mirian Donat e Rogério Ivano- Londrina: Eduel, 2008

HIRAKAWA, Daniela Akie. **A fonética e o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas.** USP, 2007.



JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-** PUCPR, 2009.

LAMPRECHT, Regina Ritter; FRAGOZO, Carina Silva. O ensino explícito e comunicativo de pronúncia de LE: caminhos para a consciência fonético-fonológica. **Prâksis**, v. 1, p. 49-56, 2009.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MACIEL, Katharine Dunham. Métodos e abordagens de ensino de Língua Estrangeira e seus princípios teóricos. **Boletim Inter-cultural**, v. 34, 2004.

RODRIGUES-ALVES, Maria Sílvia; SOTO, Ucy . Aspectos fonéticos nas produções orais de alunos brasileiros aprendizes de espanhol. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008.

SANTOS, Alessandra dos; BRAWERMAN-ALBINI, Andressa. A abordagem da pronúncia de inglês em uma coleção de livro didático. **Anais do XXI Seminário de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná**, Paranaguá, PR. 2013.

SANTOS, Rosana de Oliveira Prado dos; SCHOENHERR, Otília Aparecida Tupan. **Ensino da língua inglesa: pronúncia e ortografia na sala de aula**. Mato Grosso do Sul, 2011.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. **Língua Portuguesa I: fonética e fonologia**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

SILVA, Flávia Christina Azeredo. **Contribuições da Fonética e da Fonologia ao Ensino de Língua Estrangeira: o caso das Vogais Altas Frontais e do Glide /j / no Inglês e no Português Brasileiro**. Dissertação (Ensino/ Aprendizagem de Língua Estrangeira) UFMG, Belo Horizonte, MG. 2004.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português. Roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das Abordagens, Métodos e técnicas**. Maceió: Catavento, 1999. p. 57- 86.

SOUZA, Marcela Ortiz Pagoto. A fonética como importante comunicativo para o ensino de língua estrangeira. **Revista Prolíngua**, SP, v. 2, n. 1, p. 33-43, Jan./Fev. 2009.

TAVEIRA, Valdirécia de Rezende; GUALBERTO, Clarice Lage Fonologia: ferramenta de ensino para professores de inglês como língua estrangeira. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro. 2012.

Eixo Temático: Ensino e aprendizagem de Língua Materna/Libras: Desdobramentos e Perspectivas

A CRISE DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: UMA REFLEXÃO

Larisa Chaves Kuller (UNICENTRO)

Rodrigo Augusto Kovalski (Orientador; UNICENTRO)

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão acerca da crise de identidade do professor de Língua Portuguesa, o qual tem passado por uma grande desmotivação, devido a fatores como: salas super lotadas, baixa remuneração, falta de assessoria pedagógica, desvalorização da carreira, entre outros motivos que serão discutidos nesta pesquisa. Desta forma, este trabalho justifica-se, a nosso ver, em chamar a atenção para a necessidade de analisar e refletir sobre essa problemática, com o intuito de alertar o meio escolar e acadêmico que o professor de língua materna está em crise. Processo este que está atrelado a diversos fatores que estão prejudicando não apenas a sua carreira profissional de educador, mas também o processo de ensino-aprendizagem dentro das salas de aula. Diante do exposto surge como problemática questionamentos como: Quais os fatores que desencadearam esta crise de identidade? Essa crise começou agora, no contemporâneo? A desmotivação e a desvalorização é um dos principais fatores? As práticas em sala de aula estão devidamente corretas, acompanhando a modernidade ou a prática docente ficou estagnada no tempo? Será que essa crise é de total responsabilidade apenas do professor de língua materna? Esta crise está afetando somente o professor ou também reflete no processo de aprendizagem dos alunos? Sendo assim, o objetivo central deste artigo foi realizar uma pesquisa, a fim de entender e mapear os principais motivos que levam a essa crise de identidade do professor de língua materna. Buscando identificar por meio de uma pesquisa de campo, com questionários semiestruturados, quais são os principais fatores que desencadeiam esta presente crise. E também se buscará identificar e refletir como pano de fundo, quais os fatores mais recorrentes, por meio de estudos teóricos e pesquisas já realizadas, além de repensar o objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa e as práticas de ensino de língua materna no âmbito escolar. Diante do exposto, acreditamos que novas metodologias e concepções de linguagem devem ser revistas e identificadas para que ao longo do caminho do ensino da língua materna, estas crises identitárias possam ser repensadas como uma forma de potencialização do próprio ensino.

Palavras-chave: Ensino; Crise; Identidade; Língua Portuguesa.

Abstract: This article presents a reflection about the identity crisis of the Portuguese Language teacher, who has gone through a great demotivation due to factors such as: overcrowded rooms, low pay, lack of pedagogical advice, career devaluation, among others reasons that will be discussed in this research. In this way, this work justifies, in our view, to call attention to the need to analyze and reflect on this problem, in order to alert the academic and academic environment that the mother tongue teacher is in crisis. This process is linked to several factors that are harming not only his professional career as an educator, but also the teaching-learning process within the classrooms. In view of the above, questions such as: What are the factors that triggered this crisis of identity? Has this crisis started now, in the contemporary? Is demotivation and devaluation one of the main factors? Are classroom practices right, keeping up with modernity, or is teaching practice stagnant in time? Is this crisis entirely the responsibility of the mother tongue teacher? Is this crisis affecting only the teacher or does it also reflect on the students' learning process? Thus, the main objective of this article was to conduct a research in order to understand and map the main reasons that lead to this identity crisis of the mother tongue teacher. Searching to identify through field research, with semi-structured questionnaires, what are the main factors that trigger this present crisis. It will also seek to identify and reflect as background, which are the most recurrent factors, through theoretical studies and research already carried out, in addition to rethinking the teaching object of Portuguese Language classes and the teaching practices of mother tongue in the scope school. In view of the above, we believe that new methodologies and conceptions of language should be reviewed and identified so that along the way of teaching the mother tongue, these identity crises can be rethought as a way to enhance teaching itself.

Keywords: Teaching; Crisis; Identity; Portuguese language.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho vamos propor uma reflexão acerca da crise de identidade do professor de Língua Portuguesa, o qual tem passado por uma grande desmotivação, devido a fatores como: salas super lotadas, baixa remuneração, falta de assessoria pedagógica, desvalorização da carreira, entre outros que serão discutidos nesta pesquisa.

Julga-se importante refletir sobre o objeto e as práticas de ensino da Língua Materna nos âmbitos escolares, pois essa crise não afeta somente o professor em si, mas reflete diretamente também em questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Sendo assim, o objetivo central deste artigo é mapear, entender e discutir os principais motivos que levam a essa crise de identidade do professor de Língua Materna, buscando identificar por meio de uma pesquisa de campo, com questionários semiestruturados, quais são os principais fatores que desencadeiam esta presente crise, e também se buscará identificar e refletir como pano de fundo desta pesquisa, quais os fatores mais recorrentes, por meio de estudos teóricos e pesquisas

já realizadas, além de repensar o objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa e as práticas de ensino de Língua Materna no âmbito escolar.

Entende-se que a língua é a construção identitária e social do sujeito, e justifica-se, a nosso ver, chamar a atenção para a necessidade de analisar e refletir sobre essa problemática que tem intenção de alertar o meio escolar e acadêmico que o professor de Língua Materna está em crise de identidade, e isto está atrelado a diversos fatores que estão prejudicando não apenas a sua carreira profissional de educador, mas também o processo de ensino-aprendizagem dentro das salas de aula.

Ainda, justificando o estudo desta problemática, apontam-se questões contra a barreira criada aos novos métodos e práticas de ensino, visto que a modernidade repercute diretamente no papel do professor, que antes era visto como o centro do processo de ensino, e atualmente, detém uma função complexa que caminha entre dar autonomia ao aluno e ao mesmo tempo não perder sua identidade de liderança em sala de aula.

Para dar conta destas questões, esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: o capítulo 1, “Dimensão histórica do ensino de Língua Portuguesa”, retrata o processo da história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. No capítulo 2, intitulado “A Crise de Identidade do Professor de Português”, apresentamos quais são os principais fatores que desencadearam essa crise identitária do professor, que está atrelada a um fato histórico que atingiu a sua profissão, provocado pelo tecnicismo, isto é, foi retirada do professor a seriedade de gerar sabedoria, transformando-o unicamente em um condutor de conhecimentos. O capítulo 3, “Refletindo sobre a prática da aula de português”, tem a intenção de fazer-nos pensar/refletir acerca de qual é o objetivo de uma aula de português. No capítulo 4, intitulado “Repensando o objeto de ensino da aula de português”, tem o intuito de refletir acerca do objeto de ensino da aula de português, o qual não é unicamente a língua, mas sim, a linguagem e tudo o que ela representa na vida pessoal e social do sujeito. Por fim, no capítulo 5, é apresentada a metodologia que norteia esta pesquisa e, no capítulo 6, as resultantes do processo de pesquisa, juntamente com as conclusões levantadas com este trabalho.

1.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa no Brasil passou por diversas mudanças, as quais visavam ao melhoramento do ensino da língua e a adesão cada vez maior do número de pessoas à língua

nacional, o presente capítulo é norteado com base nos PCN's.

O processo de ensino da Língua Portuguesa no Brasil teve início com a educação jesuítica, a qual objetivava a formação da elite colonial e também a alfabetização e a catequização dos índios (PARANÁ, 2008). Clare (2002) descreve que Manuel da Nóbrega e José de Anchieta acreditavam na educação, no tocante em que o ensino da língua era o caminho a seguir para a construção de um ideário nacionalista.

Clare (2002) cita que é somente com a Reforma Pombalina que acontecem inúmeras mudanças para a Língua Portuguesa. Silva e Cyranka (2009) relatam que o Marquês de Pombal no ano de 1750 tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no país, proibindo o uso de outras línguas, com o objetivo de fortalecer a língua e implantá-la no currículo nacional com uma ideia de unificação do território nacional. Clare (2002) ainda afirma que foi por volta do ano de 1758, por meio do decreto do Marquês de Pombal, que a Língua Portuguesa torna-se idioma oficial, a qual não era permitido o uso de outra língua, a geral (mescla do português com dialetos indígenas), ocorrendo inclusive, expulsões de quem não queria seguir o decreto e pressão burocrática para sua inclusão (PARANÁ, 2008).

O cargo de professor de português foi criado somente em 1871, e o conteúdo ministrado era o da gramática, retórica e poética. E, por muito tempo, o ensino só era acessível a algumas pessoas, ou seja, a elite (PARANÁ, 2008).

Mas é somente em 1960 que ocorre a expansão do ensino primário, abrangendo a população mais pobre do país (PARANÁ, 2008). A escola neste momento é vista como um instrumento para a formação profissional, o ensino tecnicista é implantado nas escolas, fator que, por um lado, contribuiu para o desenvolvimento industrial do país, e por outro, deixou o ensino cada vez menos crítico. Silva e Cyranka (2009) revelam também que a população passa a exigir mais a escolarização e, por isso, a disciplina de Língua Portuguesa é modificada, pois a variedade linguística que adentrava ao espaço escolar se modificava.

A partir desta época, Clare (2002) nos informa que a língua neste contexto é vista apenas como instrumento, e isso ocorre a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 5.692/71 (BRASIL, PCN's) que reestrutura a disciplina de Língua Portuguesa no ensino primário e médio. Essa ação é vista como “democratização do ensino” ou como “a abertura das portas da escola para o povo”. A autora complementa colocando que a qualidade do ensino mudou e a classe média/alta passa, a partir deste período, a buscar cada vez mais o ensino particular e de cunho religioso.

A partir da década de 70 as teorias linguísticas passaram a ser estudadas e aos poucos passam a ser incorporadas ao ensino, dentre elas, áreas como: a Sociolinguística, Análise do Discurso, Semântica e a Linguística Textual. No entanto, no mesmo período, os livros didáticos traziam somente a linguagem tradicional e aprimoravam a língua materna, ou seja, os estudos linguísticos demoraram a ser incorporados a visão de ensino de língua no território nacional. (PARANÁ, 2008; SILVA & CYRANKA, 2009)

No início da década de 1980, as novas concepções sobre aquisição da língua materna, no caso a Língua Portuguesa, começam a ter uma atenção maior, e passam a circular as obras do Círculo de Bakhtin nos meios acadêmicos, que traziam em seu contexto discussões relativas à estética e à literatura, esferas que contribuíram para um avanço significativo dos estudos da linguagem por uma veia sociológica (SEED, 2008).

Na década de 1990, segundo Clare (2002) e Silva e Cyranka (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) vêm para modificar os objetivos que a língua portuguesa continha, e as Diretrizes Curriculares Educacionais (DCEs), com uma proposta de dar mais destaque a língua dialógica e, que melhor contribui para a reflexão e produção, trazendo novos ares ao ensino da língua materna no Brasil.

Conclui-se que como a língua é um organismo vivo e se modifica constantemente, a educação que a norteia, neste caso o ensino da língua (materna) estará também sempre em constante mudança e questionamento. Aonde em se tratando de língua, temos consciência de que nunca chegaremos a uma totalidade, pois a linguagem não é um fator isolado, ela cria e se re-cria a todo instante. Desta forma, com este capítulo buscamos trazer um pequeno ideário, síntese da trajetória do ensino da língua portuguesa no Brasil, para que pudéssemos compreender seu processo histórico e fatores que influenciaram em seu curso.

1.2 A CRISE DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

O ensino da Língua Portuguesa e a identidade do professor têm passado por uma grande crise, que estão atrelados essencialmente a um fato histórico provocado pelo tecnicismo que atingiu a sua profissão, isto é, foi retirado do professor a seriedade de gerar sabedoria, transformando-o unicamente em um condutor de conhecimentos, e um escravo do livro didático (GUEDES, 2006).

Segundo Guedes (2006) O papel do professor é empenhar-se pela independência do aluno e

capacitá-lo para melhorar sua vida e suas relações pessoais e profissionais, além de prepará-lo para um desempenho satisfatório da língua. Mas, que devido a essa crise identitária, por qual passa a profissão, está quase impossível de atingir esses objetivos.

Guedes (2006, p. 19) afirma que uma das causas dessa crise é “a massificação e a desqualificação da relação entre professor e aluno”, que é exorbitante o tempo em que este professor passa em sala de aula, e a grande quantidade de alunos em cada sala é absurda, o que acaba dificultando o professor de olhar com mais atenção para o seu aluno e o incentivar a aprender, além do mais, tirando também a oportunidade do professor de realizar novos estudos e pesquisas que possam vir a contribuir para o ensino em sala. O autor ainda afirma que:

E a mensagem dessa pressão para o atenuamento das exigências de avaliação a esse professor impedido de ser um estudioso e de quem os gabinetes exigem que seja *mais do que um professor* – educador, comunicador, psicólogo clínico – é a desimportância do que ele tem para ensinar, isto é, sua desimportância enquanto professor, enquanto alguém que já se construiu um conhecimento de tal modo que se tornou capaz de encaminhar a construção desse conhecimento pelos seus alunos (GUEDES, 2006, p. 20).

Outro fator ligado à crise é o que podemos chamar de “a formação mimética: o aluno como mestre do professor”, fator que entende a formação do professor caracterizada não mais como um ser que produz conhecimento, mas sim uma formação voltada apenas à transmissão de um saber já fornecido por outros, extremamente ligado ao comodismo, sem descobertas, pesquisas e atualizações que só são expostas ao que se consta nos livros (didáticos), deixando de lado novos conhecimentos da sua área e ciência (GUEDES, 2006).

A equivocada formação teórica nos cursos de Letras é também uma das responsáveis pela crise, pois quando o acadêmico chega à universidade, é lhe dado consciência em aprender apenas teoria, ensinando desde a Linguística à Crítica Literária (matérias extremamente necessárias).

Ou seja, o professor deve estar em constante formação, uma formação continuada, no entanto não podemos relegar um problema apenas a formação deste professor. Mas, também um problema que está atrelado as universidades, e que este profissional precisa buscar se tentar cada vez mais se qualificar. Guedes (2006, p.30) coloca que: “... o que se espera é que o professor, melhorando seu preparo pessoal, melhore também seu desempenho de classe.”, não tentando preencher tempo, mas diferenciando sua metodologia para produzir sentido ao aluno.

Guedes (2006) expõe que a aula de língua portuguesa atingiu um grau de empobrecimento elevado. Diante disso, as aulas de português de tanto serem voltadas ao ensino das regras da gramática normativa nas escolas, desde as séries iniciais até o ensino médio, que agora a gramática é considerada como dona da língua. O autor ainda ressalta que a gramática normativa com suas regras por si só não assegura uma aprendizagem eficaz e bem sucedida do uso da escrita e da fala nas mais diversas situações externas (GUEDES, 2006).

O professor de português precisa e deve desenvolver bem a língua enquanto profissional. Mas enquanto contexto escolar ele deve valorizar e respeitar a língua materna de seu aluno, e explicá-lo que ele já sabe a língua, basta agora saber utilizar ela em determinadas situações de fala e escrita, ou seja, levá-lo à competência linguística.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 25) coloca a exemplo que

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas.[...]

Enquanto professores devemos e temos a obrigação de estar em constante mudança e aprendizado para que haja a construção de uma nova identidade ao professor de português, mas que ele por si só deve valorizar sua classe e acima de tudo tornar-se um observador do exercício docente e se viável, tornar-se transformador de sua própria prática, por meio de se constituir como um profissional sensato e reflexivo, que jamais deixa de aprender e buscar por novos horizontes, novas práticas de ensino, novas metodologias, tanto para seu conhecimento intelectual e profissional, como para o aprimoramento do ensino para seus alunos. Portanto o ensino da língua portuguesa e sua execução devem levar o aluno a escrever, ler, se comunicar, em busca de um discurso correto, que faça a diferença socialmente e que este aluno/cidadão se sinta inserido dentro dela.

1.3 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DA AULA DE PORTUGUÊS

Ao repensarmos o objetivo de uma aula de português, vemos a distorção de valores e

objetivos impregnados no cenário contemporâneo, em que o professor aparenta estar pronto para seguir um padrão de ensino, esperando por aquilo que já está pronto (livro didático), sem preparar uma aula, sem se preocupar com o que será importante seu aluno aprender, porém ensinasse o básico, de qualquer jeito (ensino tecnicista), seguindo assim o conteúdo que foi proposto, aquilo que é básico (generalista) e que talvez não seja o suficiente e o essencial para que esse aluno possa usar o que aprendeu em sala, no cotidiano.

Antunes (2003, p. 36-37) ressalta que:

Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra, sem autores* de uma nova ordem das coisas.

O professor tem deixado de lado muitas coisas essenciais para desenvolver uma boa prática para o ensino da Língua Portuguesa. Antunes (2003, p. 107) menciona que “a explicitação de cada princípio e de suas respectivas implicações contém inúmeras pistas acerca do ‘que fazer’ e do ‘como fazer’, para trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática nas aulas de Português”. Processo em que o professor aparenta ter perdido a essência do ensinamento, da explicação, da fundamentação de conteúdos.

Muitas vezes isso é causado pela comodidade dos livros didáticos, que estão ali prontos para serem seguidos a risca, sem uso de uma diferenciação ou recriamento de conteúdos, os quais, por muitas vezes, transformam a aula do professor, deixando a menos dinâmica e massificada, que não usufrui de todo o potencial do uso da oralidade, leitura e escrita. Segundo Antunes (2003, p.108) “o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer”.

Quando são desenvolvidas atividades que dão sentido ao ensino, o conteúdo se torna mais eficaz e verdadeiro. Assim, fazer com que o aluno pense, escreva e reescreva, crie o hábito de escrever com qualidade, sentido, objetivo, mesmo que seja pouco é mais proveitoso do que escrever com quantidade sem se deixar compreender.

O aluno precisa entender que “...um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores” (ANTUNES, 2003, p.116).

A utilização da língua portuguesa, a fala, a expressão e a escrita do texto devem ter objetivo e, para isso, é necessário que o aluno, saiba utilizar dos conhecimentos adquiridos, e para que saiba escrever e o outro entenda é necessário para uma boa comunicação. O trabalho com diferentes gêneros textuais contribui positivamente para que o aluno saiba escrever para o outro, saiba escrever com sentido e lógica, pensando no outro, no leitor, condições necessárias e essenciais.

Antunes (2003, p. 118) a este respeito menciona que:

É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. Compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização, de sequencição (por exemplo, quantos blocos o gênero apresenta e em que sequência eles costumam aparecer) até suas particularidades propriamente linguísticas (lexicais e gramaticais).

Quando o aluno tem contato com a leitura e as atividades propostas fazem sentido, tudo se torna mais fácil de compreender, mais fácil de desenvolver. Ainda é a partir da leitura de textos que podemos explorar os recursos gramaticais presentes neles, isso é dar sentido ao ensinamento, partir de algo concreto, ao analisar textos, conceitos, regras e aplicá-los aos textos que estão sendo lidos, estão sendo disponibilizados para os alunos, estes instrumentos metodológicos de ensino utilizados pelo professor é que dão sentido ao aprendizado, porque assim o aluno entende que o conhecimento adquirido pode ser empregado não apenas em textos, mas também em todo processo linguístico no qual está enredado.

A partir desse entendimento, percebemos que é preciso rever o ensino, os objetivos, conceitos, regras, conteúdos dispostos em cada fase do ensino, para, assim, o professor buscar ensinar de forma significativa, dando sentido e ensinando seu aluno a utilizar o que foi aprendido no dia a dia, compreendendo a necessidade de aprender, de buscar conhecimento e de saber utilizá-lo.

1.4 REPENSANDO O OBJETO DE ENSINO DA AULA DE PORTUGUÊS

O objeto de ensino da aula de português não é unicamente a língua, mas sim a linguagem e o que ela representa na vida pessoal e social do sujeito, a qual é capaz de atender às exigências de uma atuação social participativa e ampla (oral e escrita, formal e informal). Segundo Kovalski, a língua precisa ser estudada e ensinada “sob quatro óticas: escrita, leitura, gramática e oralidade, as

quais repassam tanto a ordem teórica como metodológica do ensino” (2017, p. 24). A partir desses quatro pontos distintos, a língua que é ensinada passa a ter um maior sentido e um rumo para então desenvolver um conhecimento significativo e as habilidades necessárias para poder se comunicar dentro e fora do ambiente escolar.

Quando falamos da escrita, estamos nos referindo à interação entre o que o aluno escreve e o que lê, pois as regras sociais que existem dão sentido e gera um comportamento adequado com a situação encontrada. O texto, então, precisa ser escrito para ser entendido, ser compreendido. Um texto que contenha junções necessárias para o entendimento do leitor precisa:

orações, períodos, parágrafos, que expressam algum tipo de relação semântica entre as partes do texto. Tais relações podem ser de causa, de tempo, de condição, de oposição, de adição, entre outras, e vão sinalizando a direção que se pretende dar para o que se diz. O reconhecimento dessas relações e de sua função (lógica, argumentativa, discursiva) no texto constitui um saber da mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização do texto. (ANTUNES, 2003, p.133)

Para se obter uma boa leitura, é preciso que se entenda a decodificação de sinais, mas, mais do que isso, aprender seus significados, compreender o que o outro fala, e isso ocorre somente com prática, lendo, buscando significados e desenvolvendo ações prazerosas de leitura, com o professor incentivando o aluno pelo gosto da leitura, para que o mesmo busque sozinho, o querer entender e desenvolver as capacidades necessárias para interagir no campo social em que está inserido. Segundo Antunes (2003, p. 119) “a interação da pessoa em seu grupo social passa pela participação linguística, passa pelo exercício da ‘voz’, que não deve ser calada, nem reprimida, mas, sim, promovida, estimulada e encorajada”.

Porém, o que ocorre nas salas de aula é um afastamento desta relação com a linguagem, visto que há uma repressão da voz dos alunos. Os gêneros são trabalhados de modos superficiais referente ao discurso, os mesmos são considerados apenas como fato linguístico e não como um posicionamento crítico, o que impossibilita o aluno de construir conhecimentos significativos por meio dos usos discursivos.

O ouvir também é essencial nesse momento, ser entendido também faz parte da compreensão da língua, o saber escutar produz a aceitação do ponto de vista em relação à opinião do outro, o desenvolvimento dessa capacidade é essencial para poder se expressar. Segundo Kovalski (2017), a oralidade é a prática discursiva da língua, é colocada em uso quando utilizada na

prática social da comunicação, “uma oralidade orientada para facilitar a compreensão do convívio social deste falante, com o objetivo de promover a língua enquanto veículo de comunicação intercultural, assumindo uma posição de ponte entre culturas” (KOVALSKI, 2017, p. 27).

Outro ponto importante que merece muita atenção é a gramática, que é formada a partir de um conjunto de regras que compreendem os campos fonológico, morfológico, sintático e semântico. Para se trabalhar esses campos que a formam são necessárias atividades significativas que tornem o aprendizado do aluno eficaz, para que esse aluno internalize o conhecimento, conseguindo utilizar regras e normas e entendendo como funciona o dinamismo da língua.

Para se atingir os objetivos propostos e conseguir desenvolver os pontos essenciais para uma boa interação social de nossos alunos com o mundo social é preciso ter conhecimento, conhecer as regras de concepção da língua, “saber como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinantes de efeito, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação” (KOVALSKI, 2017, p.26).

A gramática sem dúvida é uma ferramenta muito importante diante do ensino da língua, não deve ocupar os primeiros interesses. O ensino da língua vai além do ensino de nomenclaturas e categorias gramaticais, pois, o professor deve ter em mente que as práticas de ensino de leitura e escrita devem ser motivacionais, ou seja, voltadas para o descobrir e contextualmente diversificadas (ANTUNES, 2003). O que queremos mencionar é que a gramática deve ser uma das ferramentas metodológicas e de ensino do professor, e não a única ferramenta pela qual o professor se pauta para o ensino da língua.

A necessidade de repensar o ensino implica em buscar objetivos para se chegar aos resultados, utilizando-se de novas metodologias que supram a necessidade que o aluno possa ter para a compreensão da língua, principalmente quando valorada a atual realidade de ensino, globalizada e altamente tecnológica.

É preciso traçar metas de ensino diante dessa desvalorização quanto à aprendizagem atual. O professor por si só como mediador de conhecimentos deve procurar entender e ver os meios que afastam o aluno do ensino e procurar lhe atrair através do respeito e da valorização da sua diversidade e heterogeneidade cultural, trazendo isso para as práticas escolares e utilizando-as a favor da formação cidadã de um conhecimento significativo da língua (KOVALSKI, 2017).

O objetivo da avaliação é investigar o que o aluno não compreendeu para conseguir buscar

novas metodologias de ensino, que auxiliem e supram o que faltou para ser ensinado, e o que foi ensinado e não foi apreendido.

Antunes (2003, p.159) afirma que:

Convém ainda que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido. Sem o ranço das atitudes puramente “corretivas”, de “caça aos erros”, como se o professor só tivesse olhos para enxergar “o que não está certo.

Ao repensarmos o objeto de ensino de língua portuguesa, seria sem dúvida colocadas em primeiro lugar o desenvolvimento de competências em leitura e escrita. Que tem como responsabilidade do professor, enquanto educador, analisar e prestar atenção aos fatos que acontecem dentro e fora do âmbito escolar, e levar aos alunos também o interesse de encontrar novos objetos de estudo. Só assim seria possível deles enxergarem a leitura e a escrita como algo que se estenda para fora do mundo escolar, com situações corriqueiras do dia a dia, informações do mundo atual e virtual, que exclusivamente necessitam de atividades de linguagem, que se exercita a prática de ensino. Compondo-se, assim, diante de tudo isso, está a gramática inclusa, que não precisa estar ali explícita exatamente, somente na aula formal de português, pois através da interpretabilidade da linguagem, sentidos expressos e intenções pretendidas pelo texto, ela estará lá, implicitamente, construindo vocabulário e contexto para a linguagem do aluno. A oralidade também pode ser praticada de forma implícita, concedendo espaços em que os alunos participem de discussões e debates, expondo pontos de vista, os quais estão extremamente ligados às situações de suas vidas, dispondo de experiências sociais que só vêm a acrescentar às práticas de ensino. Leva-se, assim, a avaliação a não ser mais algo de frustração e repressão para os alunos, pois diante do uso desses recursos expostos o professor avalia o aluno como um todo e também se auto-avalia (ANTUNES, 2003).

1.5 METODOLOGIA: PASSOS DO CAMINHO

Anteriormente, buscou-se trazer algumas contextualizações teóricas acerca da crise de identidade do professor e algumas reflexões quanto ao ensino da língua materna que vem sendo aplicado. Desta forma, com este ideário temos uma base preliminar para investigar quais são os

fatores que estão levando este profissional a uma crise identitária.

Esta investigação dar-se-á por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo, onde os dados serão coletados com a aplicação de questionários semiestruturados, entregues a dez professores da disciplina de Língua Portuguesa do sistema público de ensino, que atuam nas cidades de Irati e Fernandes Pinheiro, municípios do Estado do Paraná. A escolha da aplicação do questionário nesses dois municípios foi devido os dois estarem próximos da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), e por contarem com grande concentração de professores formados por esta universidade.

Para esta pesquisa, será utilizada uma abordagem qualiquantitativa, ou seja, uma análise que, ao mesmo tempo, traz aspectos de uma pesquisa quantitativa, como também aspectos de uma pesquisa qualitativa. Para uma melhor compreensão desta relação, se faz necessária uma caracterização dessas abordagens.

Tomitch e Tumolo (2009, p. 56) entendem por abordagem quantitativa aquela pesquisa em que,

as informações obtidas durante a coleta de dados (por exemplo, opiniões dos participantes) são traduzidas em dados numéricos que, então, serão classificados e analisados, utilizando-se recursos e técnicas estatísticas como porcentagem, média, coeficiente de correlação, análise de variância, entre outros.

Ainda, para Boaventura (2007, p. 56), o raciocínio é praticamente o mesmo, já que ele apresenta que a pesquisa quantitativa “é aquela que se expressa tanto na coleta, quanto no tratamento dos dados estatísticos”. Dessa forma, compreendemos que uma abordagem quantitativa se constitui da consideração de valores numéricos que, ao serem observados, nos trazem conclusões que contribuem para a pesquisa.

Porém, de acordo com Severino (2016, p. 125), “este método experimental-matemático se torna ineficaz para analisar aspectos relacionados a condições específicas de cada sujeito”. Então, para fazer com que estas especificidades sejam levadas em conta, se faz necessária a aplicação da abordagem qualitativa, que é entendida por Flick como aquela pesquisa que, ao invés de números, utiliza o texto como material de estudo, “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16). Assim, podemos

entender que a abordagem qualitativa busca observar e considerar toda a complexidade do(s) seu(s) objeto(s) de estudo(s), levando em conta todas as suas características.

Embora pareçam contrárias, estas duas abordagens podem ser complementares, fazendo com que os resultados da pesquisa sejam ainda melhores e mais confiáveis.

1.6 ANÁLISE DAS RESULTANTES DO PROCESSO DE PESQUISA

Para o trabalho a campo, no tocante a relação da crise de identidade do professor de Língua Materna, foi elaborado um questionário, o qual contava com dez questões semi-estruturadas. O mesmo foi aplicado a dez professores formados em Letras-Português, que atuam na rede pública dos municípios de Irati e Fernandes Pinheiro, localizados no centro-oeste do Paraná.

Antes de apresentarmos os dados colhidos, informamos que as análises destes dados serão realizadas no próximo item, desta forma neste capítulo, como opção metodológica, apenas apresentaremos as resultantes, sem tecer análises sobre as mesmas.

Na primeira pergunta era questionado os docentes em relação a seu tempo de atuação na licenciatura. Neste item foi possível identificar que 70% dos entrevistados atuam a mais de 10 anos como professor de Língua Portuguesa, 10% de 3 a 5 anos e 20% de 1 a 3 anos.

Já na segunda questão era questionado se os entrevistados entendiam que o professor de Língua Materna está passando por uma crise de identidade em relação a sua profissão atualmente, 90% dos professores entende que sim, que sua profissão está em crise e apenas 10% entendendo que não, que a carreira docente, ligada a licenciatura do português, não está em crise.

A pergunta seguinte era: Qual o papel do professor de língua portuguesa hoje? Esta pergunta exigia a resposta dissertativa, por parte dos entrevistados. E entre as principais respostas obtidas, estas demonstraram que o papel do professor de Língua Portuguesa é buscar de maneira mais acessível formas do aluno aprender a escrever e a ler, para a sua compreensão de mundo e de identidade. Pois, é através do professor de Língua Portuguesa que o sujeito torna-se autônomo e crítico, capaz de interpretar, produzir e argumentar, sabendo assim interagir e reagir diante das esferas sociais e de aprendizagem, realizando um conhecimento mais amplo e com sentido. Alguns identificam esse papel do professor de Língua como um grande desafio, colocando-o como colaborador de aprendizagem, pois diante de tantas tecnologias é preciso estar sempre “atenado ao novo”, buscando sempre inovar suas práticas de aula para que os alunos mantenham-se interessados

nas aulas de Língua e Literatura e melhorem suas perspectivas futuras através deste conhecimento. E também destacaram que é preciso reverter o índice de reprovação e o número expressivo de evasão escolar, contando com novos meios de conhecimentos para que isso não ocorra.

A quarta questão se referia ao grau de realização na carreira profissional. Ou seja, o grau de satisfação que o professor entende sua carreira. Das respostas colhidas, estas enfatizaram: 60% como bom, 30% como ótimo e apenas 10% como ruim.

A pergunta seguinte questionava os professores sobre qual era a frequência de cursos de aperfeiçoamento/formação continuada na área em que os professores fazem. 90% responderam fazer cursos a cada 1 ano e 10% a cada 3 anos.

Na questão 6, que indagava o que professores achavam sobre o uso do livro didático nas aulas de português, se este torna a aula maçante e menos produtiva, foi verificado que: 80% dos entrevistados concordam com esse argumento e 20% discordam.

Já os dados levantados na questão sete, que perguntava sobre a crise de identidade do professor de Língua Portuguesa estar afetando não somente o profissional em si, mas também os alunos, 90% dos professores concordam que sim, ou seja, esta crise não afeta somente os professores, mas também os alunos, e 10% discordam, entendendo que esta crise é ligada apenas aos docentes e não tem ligação ou resultado no público discente.

Na pergunta seguinte, foram listados alguns fatores possíveis como desencadeadores da crise de identidade do professor. Dentre os resultados colhidos pudemos observar que as mais enfatizadas pelos entrevistados foram: “a desvalorização e desqualificação do profissional” com 45%, a “baixa remuneração” com 20%. E a “massificação das salas de aula” correspondendo a 15% da pesquisa e os outros 15% acreditam ser “desencadeados por outras razões”. Por fim, 5% ainda destacou as “péssimas condições de trabalho”.

A questão nove questionava o que os profissionais colocariam/citariam como necessário para amenizar essa crise. Entre os dados colhidos destacamos: “valorização do profissional e aumento remunerativo”, correspondendo a 33,33% das respostas. Já 20,83% mencionaram ser preciso salas menos lotadas, outros 20,83% disseram que é necessário mais tempo para preparação de aulas e planejamento pedagógico. 16,66% acreditam em um melhoramento na formação acadêmica (formação advinda da Universidade), como forma de melhor formar este futuro profissional, e ainda 8,33% expõe que é preciso outros fatores além destes destacados, porém não mencionados pelos entrevistados.

E o último item do questionário solicitava para que os professores demarcassem quais eram os meios que podiam ser utilizados para que se realizasse uma boa aula de Língua Portuguesa. 28,57% dos entrevistados destacaram que é preciso “Ter domínio de turma e conteúdo.” Dado este empatado com os que acreditam que é necessário estar sempre em “Formação continuada e realizando cursos de aperfeiçoamento”, o qual também contou com 28,57%. Já 25% expõem ser necessária uma boa formação acadêmica, oriunda dos cursos de Letras, e por fim, 17,85% mencionaram que é preciso somente o uso do livro didático e material complementar, para bom desenvolvimento da aula. A seguir, nas considerações finais serão realizadas as análises dos dados colhidos a campo.

1.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou a princípio refletir e entender quais os motivos da identidade do professor de Língua Portuguesa estar em crise, enfraquecida. E após sua realização, além de confirmar a existência dessa crise, pudemos destacar alguns de seus principais motivos, onde dentre eles estão: a desvalorização e desqualificação do profissional, salas superlotadas, baixa remuneração, entre outros.

Verificou-se na pesquisa de campo que a maioria dos profissionais da área entende que o professor de Língua Materna esta realmente em crise e acreditam que deve ocorrer uma grande mudança para que a mesma se minimize. Essas mudanças devem estar atreladas tanto a formação acadêmica quanto ao sistema educacional do país e devem ter como foco questões como: a falta de apoio pedagógico, a baixa remuneração, a desvalorização do professor e outros fatores que desmotivam de fato o profissional.

No entanto, em meio a estas constatações, há alguns profissionais que dizem não entender esta crise, considerando seu grau de realização na profissão como bom ou ótimo. Desta forma nota-se que estes mesmos profissionais acham até irrelevante falar que está ocorrendo uma crise de identidade, pois dizem saber exatamente qual é o seu papel dentro da sociedade, e se tem algo acontecendo é devido as novas gerações que apresentam desinteresse pelo crescimento pessoal, ou seja, denotam que a crise não é da classe docente.

Porém, durante a entrevista ocorreram algumas contradições por parte de alguns professores que responderam que entendem que o professor de Língua materna estaria passando por uma crise,

mas definiram o grau de realização profissional como bom ou ótimo. Com base na análise dos dados, percebe-se que estes professores não sabem delinear que crise é essa, e tão pouco estão interessados em tentar entendê-la ou melhorá-la.

Como conclusão, podemos destacar que esta pesquisa foi de grande valia, pois só assim pudemos entender e repensar a questão da formação da identidade dos professores de Língua Materna, a qual esta passando por uma crise, e que os principais motivos são a desvalorização, baixa remuneração e desmotivação profissional, que também esta deixando de receber o grande valor que deveria, pois, o professor de Língua Portuguesa, é aquele que possibilita ao aluno desenvolver o seu potencial crítico, a percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística e a capacitação como leitor efetivo dos mais variados tipos de textos representativos da nossa cultura.

A partir do resultado destas reflexões e das respostas obtidas pelos entrevistados indica-se uma grande necessidade de se pensar em medidas que melhorem o clima relacional no ambiente de trabalho, atuando de forma a estimular a autoestima dos professores, bem como a investir neles por meio de cursos, de apoio efetivo ao seu trabalho e, principalmente, por meio de reconhecimento através de salários dignos. Também sugere-se que façam novas pesquisas direcionadas ao assunto, que analisem a relação do ambiente de trabalho e os valores e autoconceito do professor. Pois, só o amor pela carreira não será suficiente para mantê-los em sua profissão. Dado este que já pode ser notado na baixa procura pelos cursos de licenciatura em todo o país.

1.8 Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2007.

CLARE, Nícia de A. V. **Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica** (UERJ) pp. 7-24. IDIOMA 23.

Dimensão histórica do ensino da língua portuguesa. Disponível em: http://www.apuceebjalindaemiyadi.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/1/140/47778/arquivos/File/ppc/PPC_LinguaPortuguesa.pdf. Acesso em: 31 Jul 2018.



FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOVALSKI, Rodrigo Augusto. **O ensino de língua portuguesa em contextos multiculturais**. Tese (Pós-Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/USP. São Paulo. 2017.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Vanessa S. da; CYRANKA, Lúcia F. de Mendonça. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje**. Linhas Críticas, vol. 15, núm. 29, julho-diciembre, 2009, pp. 271-287. Universidade de Brasília.

TUMOLO, Celso H. S.; TOMITCH, Léda M. **Pesquisa em letras estrangeiras**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua aterna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por seu infinito amor e sabedoria, pois sem Ele nada sou. Agradeço aos meus pais Arildo e Lorette, meus maiores exemplos, obrigada por cada incentivo e pelas orações em meu favor. Aos meus irmãos Patrícia e Riquelme, por toda paciência e cuidado. Os meus mais sinceros agradecimentos ao meu orientador Rodrigo Augusto Kovalski, que dedicou de seu valioso tempo para me orientar em cada passo deste trabalho com muita paciência, atenção e compreensão e também os demais professores que contribuíram para a minha formação. Em especial as minhas colegas de classe, Suele, Adalgisa, Dhulian, Marilene e Maria Gabriela as quais aprendi a amar e construir laços eternos. Aos meus amigos Samuel, Simone, Fernando, Renata, Jéssica, Taiara, Talita e Taiza (In Memória), por todo apoio e cumplicidade, porque mesmo distantes estavam presentes em minha vida. Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui contribuíram de modo particular para a conclusão deste trabalho.

O desenvolvimento da função reguladora da digressão em situação de autoconfrontação simples

Letícia Toldo (UTFPR)

Anselmo Pereira de Lima (UTFPR)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo o estudo das digressões no enunciado e a sua relação com a atividade reguladora. Para isso, o estudo articula alguns conceitos das teorias de Bakhtin (2011); Volochinov (2014); Vigotski (2007; 2010); e Lima (2010), com a Clínica da Atividade de Clot (1999; 2010) e os conceitos de Dascal e Katriel 1982 (*apud* Fávero 1993) sobre a digressão. O material de análise deu-se a partir de uma iniciativa de formação continuada para professores do ensino superior através de uma sessão de autoconfrontação simples, método esse desenvolvido por Clot e Fäita (2010) na Clínica da Atividade. Todos os conceitos analisados foram relacionados com a concepção de “Atividade Reguladora” que foi desenvolvido por Lima (2010) o qual trata dos conceitos de atividade primeira e de atividade segunda. E o principal objetivo é descrever o fenômeno da digressão e a sua função como recurso regulador da atividade primeira no enunciado. Com essas articulações realizadas, verificou-se o desenvolvimento do sujeito a partir da autoconfrontação, bem como, se há ou não alguma influência do fenômeno da digressão como atividade reguladora nesse desenvolvimento. Este estudo contribui para os estudos de duas áreas, a da Linguística e a da Psicologia, pois as articulações de estudos deste tipo não foram ainda realizados sob a perspectiva de atividade reguladora no enunciado.

Palavras-chave: Digressão; autoconfrontação; atividade reguladora; clínica da atividade; linguagem.

Abstract: This work has as objective the study of the digressions in the statement and its relation with the regulatory activity. For this, the study articulates some concepts of the theories of Bakhtin (2011); Volochinov (2014); Vigotski (2007; 2010); and Lima (2010), with the Clot Activity Clinic (1999; 2010) and the concepts of Dascal and Katriel 1982 (*apud* Fávero 1993) on the digression. The analysis material was based on a continuing education initiative for teachers of higher education through a simple self-confront session, a method developed by Clot and Fäita (2010) in the Clinic of Activity. All concepts analyzed were related to the concept of "Regulatory Activity" that was developed by Lima (2010), which deals with the concepts of first activity and second activity. And the main objective is to describe the digression phenomenon and its function as regulating resource of the first activity in the statement. With these articulations, the development of the subject was verified from the autoconfrontation, as well as, if there is or some influence of the phenomenon of the digression as a regulating activity in this development. This study contributes to the studies of two areas, Linguistics and Psychology, since the articulations of studies of this type have not yet been performed under the perspective of regulatory activity in the statement.

Keywords: Digression; autoconfrontation; regulatory activity; activity clinic; language.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado de um estudo realizado sobre o desenvolvimento da função reguladora da digressão em situação de autoconfrontação simples. Para realização da pesquisa, foram utilizadas bases teóricas tais como, Bakhtin/Volochínov (2009), Clot (2007; 2010), Lima (2010) e Vigotski (2009; 2007).

Para realizar a análise do fenômeno da digressão foi utilizado um corpus, que é parte de uma iniciativa de formação continuada realizada com o Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. Esse processo de formação continuada foi realizado a partir dos pressupostos da Clínica da Atividade – proposta desenvolvida na França por Clot (2010) e Faïta (1996) – e foi aplicado na universidade citada pelo Grupo de Pesquisa, denominado, “Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano” (LAD’Humano).

Esse artigo tem por objetivo identificar a função que a digressão possui no diálogo e na situação de autoconfrontação, e também, observar sua relação com o desenvolvimento dos próprios sujeitos envolvidos. Para isso, as digressões, após serem descritas no material transcrito da sessão de autoconfrontação, serão analisadas sob a ótica da função reguladora – termo proposto por Lima (2010), para exemplificar a relação entre atividade primeira e atividade segunda – que será abordada no decorrer do trabalho.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho seguiu-se a seguinte metodologia: O ponto de partida foi uma reunião com o objetivo de realizar um convite aos professores do departamento de Matemática para que participassem do método de autoconfrontação. Como resultado, dois professores se dispuseram a participar. Além do convite, nessa oportunidade, foi apresentada a proposta de trabalho e os procedimentos necessários. Mediante a aceitação por parte de uma dupla de docentes, foram realizadas as etapas seguintes do método, que são: 1) observação dos profissionais em atuação; 2) gravação em vídeo do sujeito em situação de prática, que será usada posteriormente para análises;

Para realizar a análise linguística dos dados que produzidos em sessão de autoconfrontação, foi necessário realizar a transcrição do material audiovisual. Para isso, foram utilizadas as normas de transcrição do projeto NURC/SP, que possibilita demarcar

algumas características específicas do texto oral. Depois de feita a transcrição, buscou-se encontrar as digressões e separá-las por falante, para então categorizá-las de acordo com as diretrizes de Daskal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993).

Para a análise ora apresentada, serão estudados alguns dos tópicos que foram desenvolvidos pelo professor autoconfrontado. Para melhor entendimento do excerto selecionado para análise, vale ressaltar que há dois pesquisadores envolvidos, que são denominados P1 e P2 (pesquisador um e pesquisadora dois) e um professor denominado PH (professor Henrique). O P1 é professor no Câmpus Pato Branco e ele foi quem conduziu a autoconfrontação. A P2 é pedagoga no Câmpus, sendo ela que auxiliou P1 durante o processo da autoconfrontação. PH é professor no departamento de matemática da UTFPR, Câmpus Pato Branco.

As digressões possuem três categorias principais de acordo com Daskal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993), as quais serão melhor explicadas no decorrer do trabalho. Para representar cada uma dessas categorias dentro do texto transcrito, foi necessário escolher três cores: azul (digressão baseada na interação, a qual ocorre em função do meio em que os falantes estão inseridos), rosa (digressão baseada no enunciado, a qual ocorre em função do próprio enunciado) e verde (digressão baseada em sequências inseridas, a qual ocorre em função da necessidade de esclarecimento do falante para com o ouvinte). Os quadros que apresentam os dados possuem três colunas, a primeira contém o número de linhas, a segunda contém a sigla referente a quem proferiu a fala. Na última há o conteúdo da fala.

Com a delimitação do corpus, o próximo passo é a verificação da digressão, quem a produziu e a qual categoria pertence, para que, então, seja possível encontrar a função reguladora que provocou a digressão e o motivo pelo qual o falante optou por realizá-la.

3. CLÍNICA DA ATIVIDADE

O método utilizado para as análises aqui apresentadas parte da Clínica da Atividade. O principal objetivo dessa Clínica, e também, dos métodos por ela utilizados, é o de promover o desenvolvimento profissional, fazer com que os profissionais tenham a capacidade de agir sobre eles mesmos. De acordo com Clot (2010, p.246), “a clínica da atividade é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, origem potencial de um desenvolvimento de experiências”, pois ela atua de forma a fazer o sujeito pensar sobre a sua própria atividade.

Para que o desenvolvimento do trabalhador possa ocorrer, há a presença de um

pesquisador. Porém, esse pesquisador não deve colocar-se como *expert* da situação, mas sim, como um membro com a função de conduzir a autoconfrontação, levando, por meio de algumas estratégias, o sujeito a uma situação na qual expresse um posicionamento sobre a sua atuação profissional.

4. AUTOCONFRONTAÇÃO

Como mencionado, um dos métodos utilizados pela Clínica da Atividade denomina-se autoconfrontação. Esse método pode ser dividido em duas partes: a simples e a cruzada. Para esse artigo utilizou-se apenas a autoconfrontação simples, por esse motivo, se dará a explicação sobre ela.

Iniciando pela definição da palavra autoconfrontação, utiliza-se Clot (2010) que menciona que “A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro, que é expectador, o que eles julgam ser as suas constantes.” (CLOT, 2010, p. 138).

Para que se possa realizar a autoconfrontação, faz-se necessário a utilização de alguns passos que foram propostos por Clot (2010), sendo eles: 1) Construir um coletivo de professores voluntários a participar da atividade; e a observação do sujeito em atuação, por parte dos pesquisadores, do trabalhador no seu ambiente de trabalho, parte que será essencial para a próxima fase da autoconfrontação; 2) Gravação em material audiovisual de um trecho do profissional em atividade (CLOT, 2010, p. 238-241).

Do total de gravação, apenas um pequeno recorte dela torna-se objeto de análise. Para a seleção do recorte, é solicitado ao profissional autoconfrontado se esse sugere algum trecho da aula para ser assistido, caso contrário, o mediador seleciona o trecho. Essas análises ocorrem, juntamente com um pesquisador, em uma sessão de autoconfrontação, essa denominada de autoconfrontação simples, pois apenas o profissional e o pesquisador estão envolvidos (CLOT, 2010, p. 238-241). O pesquisador, na condução da sessão, exerce um papel importante, pois é ele quem vai levar o autoconfrontado a questionar-se sobre o trecho de vídeo em questão (CLOT, 2010, p. 204).

5. DIGRESSÃO

De acordo com Gonçalves (1994, p.12), a digressão é como um evento que possui um

efeito passageiro e faz com que o tópico original seja suspenso por um momento e outro tópico tome o foco principal de assalto, mudando assim, por um período de tempo, o rumo do enunciado em questão. De acordo com Fávero (1993, p. 50), a digressão faz parte da conversa e pode estar ligada ou não ao desenvolvimento do tópico principal, porém ela não deve ser vista como incoerente quando não se encontra relação com o fluxo conversacional. Leila Maria Tesch (2015) em seus estudos sobre o fenômeno da digressão diz que esse fenômeno é bastante frequente no texto conversacional, sendo, inclusive, característico do momento em que é introduzido um novo tópico (TESCH, 2015, p. 276-279).

Além de não ser incoerente na construção textual oral, Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 100) mencionam que, no texto escrito, a digressão é uma espécie de fuga, mesmo que momentânea da meta que era original. Colaborando para essa definição de Fávero, Andrade e Aquino (2006) e para a compreensão do funcionamento desse fenômeno, Lima (2010) afirma que a digressão consiste no falante desviar-se do fluxo constante da sequência de informações que anunciara, e consiste, além da enunciação, também de uma ação executada, deixando uma sequência momentaneamente suspensa, para que, posteriormente, possa ser retomada.

Em resumo, pode-se notar que a digressão é um fenômeno linguístico-discursivo, no qual uma sequência temática linear é interrompida e outra sequência é iniciada. Porém, a que foi interrompida é, geralmente, retomada no decorrer da interação. Segundo Dascal (2006, p. 239), as digressões não são raras, elas permeiam toda a conversação e possuem papéis tais como: regular, sustentar e contribuir para a conversa. Fávero (1993, p. 51) afirma que uma digressão geralmente é acompanhada de certos tipos de marcadores conversacionais, como, por exemplo: “isto me lembra que”, “por exemplo”, entre outros e esses marcadores são sinais de que uma digressão ocorrerá. Para a classificação das digressões, baseamo-nos em Dascal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993, p. 51) que nos sugerem três categorias desse fenômeno, são elas: 1) baseadas no enunciado; 2) baseadas na interação; 3) baseadas em sequências inseridas.

A primeira das categorias, baseada na interação, tem como característica não perder de vista o tópico conversacional que estava em desenvolvimento, atuando como um complemento de fala. Essa digressão, geralmente, vem acompanhada dos marcadores conversacionais. (DASCAL E KATRIEL 1982 *apud* FÁVERO, 1993, p. 51). A segunda categoria, denominada digressão baseada na interação, é distinta das demais, pois não apresenta nenhuma relação com o tópico em desenvolvimento, e sim com algo que está

relacionado com o ambiente no qual os falantes estão inseridos, como por exemplo, ruídos. Dascal (2006, p. 253) complementa a definição dessa digressão em seu estudo posterior dizendo que:

Ao escolhermos este nome, procuramos realçar o fato de, embora as elocuições nesta digressão não estejam relacionadas ao tópico da conversação, na qual estão inseridas, essas digressões não serem disfuncionais para a fluência geral da conversação, o que parece acontecer à primeira vista. O motivo dessa impressão é que essas digressões frequentemente são desencadeadas por algum “ruído” ou elemento que cause distração [...].

De acordo com Gonçalves (1994, p. 18), as digressões baseadas na interação são mais bruscas, pois adentram-se na conversa de forma menos previsível, mas não são duradouras e nem podem vir a tornar-se o foco principal da conversa.

Por fim, a última categoria, de acordo com Dascal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993, p. 51), é a digressão baseada em sequências inseridas. Essa categoria diz respeito às falas nas quais é possível conferir características explicativas, esclarecedoras da fala que vem sendo desenvolvida. Assim, essa categoria é baseada no ouvinte, visto que ela ocorre baseada em uma necessidade de explicação de algo que não ficou suficientemente claro, na visão do ouvinte ou do próprio falante, e, conseqüentemente, não foi compreendido ou foi apenas parcialmente compreendido.

6. A ATIVIDADE REGULADORA

Segundo Lima (2010), a atividade reguladora é fase que transita entre atividade exterior para atividade interior. Seu papel é contribuir para que o indivíduo possa organizar mentalmente e superar os obstáculos, para então, regular o que se faz necessário em seu íntimo. Lima (2010) pontua que “(...) a atividade reguladora, pode-se considerar que ela corresponde a uma atividade segunda no interior de uma atividade primeira” (grifos do autor, p. 230).

Para pontuar a digressão na atividade reguladora, Lima (2010, p. 230) menciona que no sentido linguístico, a atividade reguladora é uma digressão, pois nela, a atividade primeira é interrompida para que a sua organização entre em ação e, com isso, o indivíduo passe a se preocupar com a atividade segunda (que atua nesse caso como digressão), que é uma atividade que irá regular a primeira. Portanto, podemos dizer, concordando com Lima (2010),

que a atividade segunda é uma digressão, visto que, ela deixa a atividade primeira suspensa para poder organizar-se (atividade segunda) e depois retomar aquilo que ficou momentaneamente de lado (atividade primeira).

Para tanto, temos a digressão como um fenômeno regulador, pois será ela, em seu papel de atividade segunda, quem vai regular e/ou organizar a atividade primeira, que, depois de ajustada, voltará a ser o foco do sujeito. Sabe-se que a digressão também pode vir a tornar-se o foco da conversa, neste caso, , a atividade segunda não teria a função de regular o enunciado, e sim, de formular um novo tópico conversacional. Buscaremos, posteriormente, nas análises, encontrar essa relação de atividade primeira e atividade segunda nos tópicos em tela.

7. A RELAÇÃO ENTRE: PENSAMENTO E LINGUAGEM

O pensamento e a linguagem são conceitos importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa, como nos diz Vigotski (2009, p. 409), “pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Esse conceito de Vigotski faz-se muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, visto que, o professor autoconfrontado precisa exprimir em palavras a sua atividade, ou seja, descrevê-la. E a linguagem não serve como uma expressão pronta do pensamento, pois, quando se transforma em linguagem, o pensamento se reestrutura e com isso sofre modificações (VIGOSTSKI, 2009).

E uma possível articulação dessa teoria pode ser feita com o que Lima (2010) desenvolveu sobre a atividade reguladora, pois, como visto anteriormente, a atividade reguladora ocorre justamente para regular a atividade que não estava sendo bem desenvolvida; essa atividade é momentaneamente suspensa para depois ser retomada. Sendo assim, quando o falante realiza o enunciado, ele está realizando a atividade segunda, que ocorre e regula a atividade primeira, que é o pensamento.

O fato do professor autoconfrontado utilizar a digressão pode ser explicada por Clot (2010, p.139), quando ele retrata o “difícil de dizer” que, segundo ele, ocorre quando o sujeito autoconfrontado se vê em sua própria atividade e demonstra dificuldade para se expressar sobre ela. Essa explicação, pode ser relacionada à digressão, pois o professor autoconfrontado utiliza as digressões em seu enunciado, por “esbarrar” no “difícil de dizer”, ou seja, ele é capaz de observar a ação, nesse caso o trecho gravado de sua aula, porém não encontra tanta facilidade para descrevê-la. A partir disso, ele busca, nas digressões, uma alternativa para

tentar superar a dificuldade de descrever sua atividade.

Com isso, temos Lima (2015), que relata uma pesquisa, baseada em sujeitos, em situação de trabalho, que buscam por regular a atividade que se encontra em oscilação. De acordo com o autor, quando um sujeito se depara com alguma atividade que lhe é desafiadora, ele tentará, de alguma forma “resolver” essa situação e, para tal empresa, o sujeito começa a oscilar entre duas formas que são opostas e, com isso, ao final do processo, ele encontra um ponto de equilíbrio que fará com que a dificuldade, que antes era aparente, seja imperceptível. Essa formulação de Lima (2015) é essencial para o presente estudo, pois, como visto, as digressões podem ser usadas para suprir o “difícil de dizer” descrito por Clot (2010, p.139), e elas são utilizadas como fenômeno regulador, em casos nos quais, por exemplo, a dificuldade do professor autoconfrontado seria descrever, em palavras, os seus sentimentos e pensamentos em relação ao trecho de aula, nesses casos ele necessitará encontrar o seu “ponto de equilíbrio”.

8. ANÁLISES

Para continuidade do trabalho, serão apresentadas as análises que foram feitas à luz dos conceitos abordados anteriormente.

O diálogo produzido na autoconfrontação em análise surge a partir das observações realizadas por parte dos pesquisadores e, sobretudo, do próprio professor. Dentre essas observações, encontram-se os seguintes temas: 1) os alunos saírem da sala de aula o tempo todo; 2) o cansaço que leva alguns alunos a dormirem durante as aulas; 3) a dificuldade em se realizar uma aula de matemática e interagir com os alunos ao mesmo tempo, não deixando que a aula em si vire apenas cálculo no quadro e, por fim, 4) a quase inexistência de participação dos alunos durante as aulas.

Para realizar as análises, foram retirados trechos da autoconfrontação. Esses trechos possuem as falas e o tempo em que foram ditas pelo falante, e dentro delas, há a presença das digressões. O objetivo é encontrar a digressão nas falas e buscar a sua função reguladora. Ficará claro, ao longo das análises, que, o professor autoconfrontado utiliza as digressões em grande parte de suas falas, porém, no início da sessão, acaba por tornar essas digressões o foco de seu enunciado. Com o decorrer da conversa podemos notar que ele, aos poucos, utiliza as digressões com a função de regular o seu enunciado, retornando assim, ao tópico que estava em desenvolvimento.

O tópico denominado “os alunos que saem da sala” é o primeiro ponto que o professor

autoconfrontado menciona sobre o vídeo. Logo após o início da conversa o pesquisador “1” solicita que o professor assista ao vídeo de um trecho de aproximadamente dois minutos e comente o que ele pôde observar. O professor nota o fato de que um aluno se retira da sala e partir de então o tópico começa a ser desenvolvido como pode –se conferir no quadro abaixo:

Quadro 1 – Trecho de autoconfrontação em análise

135	PH	vamos ...mouse diferente
		((ruídos))
	P1	você pode pausar à vontade
140		((ruídos))
	PH	esse e uma cen/esse é um momento interessante que o: aluno sai né ... o aluno sai da sala eu nunca eu não não no ensino superior eu nunca: há muito tempo eu deixo de me incomodar com aluno que sai da sala
145	P1	[aham
	PH	[há muitos anos atrás eu me incomodava com tudo aluno entrar aluno sair ir ao banheiro: mas eu hoje eu já não faço mais então se a gente vê/olha nesse momento da da aula né o aluno saiu vários entram e saem eu acho que e cultura deles eles não não não entram
150		numa em uma a/ há exceções né mas:a:lguns alunos ali né tem um aluno dormindo ali né o
	P1	então assim nesses 17 segundos do vídeo houve um aluno que saiu ali né
155	PH	[é
	P1	[né e você
		apresentou alguma reação enquanto estava ali no quadro?
	PH	[eu OLHEI para ele só observei eu sempre observo que eles saem eles podem estar passando mal ou pode esta:r

Fonte: dados transcritos da autoconfrontação

Esse trecho inicia com uma digressão baseada na interação no qual o PH comenta sobre o *mouse* que, em sua opinião, é diferente.

O tópico que encontra-se em discussão, no trecho acima apresentado, é sobre os alunos que saem da sala durante a aula. Esse tópico foi observado e iniciado pelo PH, quando, ao assistir o vídeo, faz uma fala negando o fato de que ele se incomode com os alunos que

saem da sala de aula. O P1 apenas concorda com um aceno verbal de concordância “aham” e deixa que o PH continue, visto que, o processo clínico tem como objetivo deixar o profissional autoconfrontado falar (CLOT, 2010).

Porém, na fala seguinte, quando o PH diz: “há muitos anos atrás eu me incomodava com tudo aluno entrar aluno sair ir ao banheiro: mas eu hoje eu já não faço mais (...)”, notamos claramente seu incômodo ao falar do assunto, pois ele afirma que, há tempos atrás, costumava se incomodar com o entra e sai dos discentes, mas hoje não mais. O motivo pelo qual o professor autoconfrontado escolhe esse tópico para descrever no seu trecho de aula mostra que ele encontra-se afetado pelo assunto, mesmo negando inicialmente. E, como visto com Lima (2015), o sujeito mostra nesse trecho a sua dificuldade, revelando qual é a sua atividade desafiadora, nesse caso, o entra e sai dos alunos em sala de aula.

O vídeo é revisto pelos participantes da autoconfrontação, P1 resolve lançar uma pergunta ao PH. Temos, nesse momento, uma contração, ou seja, um novo tópico, que se inicia em forma de pergunta e que promove continuidade e organicidade da conversação, sendo essas, as formas de prosseguir com o enunciado. É o que pode ser verificado no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Trecho da autoconfrontação em análise

220	P1	ok.....é: você comentou que o fato de o aluno: levantar sair: da sala isso te te incomodava bastante no início é isso?
	PH	sim
225	P1	hoje já não incomoda mais?
	PH	[hoje já não me incomoda mais
	P1	apesar disso quando quando o aluno saiu ali você olhou para ele né?
	PH	sim
230	P1	é: a minha pergunta seria a minha pergunta é né
	PH	[uhum
	P1	[o fato de ele ter levantado e saído de alguma forma te interferiu ali no teu raciocínio no qua:dro?
235	PH	não não não
	P1	[você prosseguiu com o raciocínio

245	PH	sim
	P1	[e só verificou que ele saiu e:
	PH	[é
	P1	[e aquilo não te
	PH	incomodou mais? é não não porque a: os que vem diariamente eu logo pego o nome e tal então as vezes está com algum problema né então: eu o ano passado por exemplo eu tive um problema com uma aluna psicológico sério uma aluna e: eu ate chamei ajuda da da psicóloga aqui da da universidade né para conversar com ela...eu eu consigo observar: algumas coisas assim claro que você não consegue pegar todo mundo né... mas se o aluno é: está com problema eu sempre... eu sempre chego nele e pergunto depois.

Fonte: dados transcritos da autoconfrontação

O PH nega o fato de ser incomodado por essa situação quando diz: “hoje já não me incomoda mais”. Nessa parte do trecho analisado, notamos a importância do pesquisador no aspecto clínico, pois ele foi capaz de perceber que o profissional, em seu íntimo, encontra esse questionamento que talvez, no momento, para o professor parecesse irrelevante.

Na continuidade da autoconfrontação, o pesquisador insiste em buscar esclarecimentos sobre o porquê esse profissional notar e verbalizar o ato de o aluno retirar-se da sala de aula, e busca instigar o professor quando realiza a seguinte pergunta; “E aquilo não te incomodou mais?”, como pôde ser visto no quadro acima.

Essa pergunta feita pelo pesquisador é o tópico que vem sendo desenvolvido, e também exerce a função de atividade primeira. O que ocorre, nesse momento, é que o professor realiza uma digressão baseada no enunciado quando vai responder à questão realizada pelo pesquisador. Essa digressão realiza o papel de atividade segunda, pois o professor não sabe o que, nem como responder à questão do pesquisador. Por esse motivo, relata um fato que ocorreu em outra ocasião, inserindo, assim, uma nova centração que não promove uma descontinuidade total da conversação e atua como um “ato de fuga” por parte do professor autoconfrontado. E, para concluir a fuga, o professor não retoma o tópico lançado pelo pesquisador. Assim, ele não utiliza a digressão para regular a atividade primeira e então voltar a responder, ele fica perdido na digressão, ou seja, não fechou o ciclo de: atividade primeira, atividade segunda e atividade primeira.

O pesquisador 1, ao notar que o professor não consegue retornar a atividade primeira, retoma o tópico relançando a pergunta ao seu interlocutor, questionando-o novamente sobre o incômodo causado pelo entra e sai dos alunos, reformulando sua questão, como pode-se

verificar logo abaixo:

Quadro 3 – Trecho da autoconfrontação em análise.

250	P1	quando você disse que: no início da carreira...o fato de o aluno levantar sair te incomodava incomodava de que forma como é que era isso?
255	PH	a: eu eu acreditava muito nas é: como é que eu vou colocar esse termo é: nas nas regras...existiam regras a serem seguidas né é: o professor era: dono absoluto do espaço é: responsável talvez por trabalhar muito com crianças daí e diferente né...é diferente uma criança não vai sair da sala sem pedir autorização sem é: então naquele quando eu fui fui me formando no início é: para para começo de conversa como eu era Marista tinha que sentar em fila ou: todo mundo em fila bem certinho né vo/ você era obrigado a tirar da sala quem estava se uniforme...não podia chiclete... é: uma série de coisas que foram que eu aprendi muito cedo né

Fonte: dados da autoconfrontação escrita

A questão utilizada pelo pesquisador foi: “quando você disse que: no início da carreira...o fato do aluno levantar e sair te incomodava incomodava de que forma é como era isso?”. Como ocorreu da primeira vez, o professor realiza uma nova digressão baseada no enunciado e mostra que foi afetado pelo assunto, quando profere a frase “como é que eu vou colocar esse termo”, pois mostra claramente dificuldade para opinar sobre o assunto e demonstra certo receio em expor-se (LIMA 2015).

O tópico terá o seu esgotamento quando P1 diz ao professor que esse fato do entra e sai dos alunos em sala de aula seria algo para se continuar pensando. Logo após esse tópico, relacionado ao tema sobre o entra e sai dos alunos, ter sido encerrado pelo pesquisador 1, uma nova centração é inserida, ou seja, um novo tópico começa a ser desenvolvido pelos falantes. Esse novo tópico é denominado “alunos que dormem durante as aulas”. Como anteriormente, quem insere o tópico é o pesquisador A, com uma questão que encontra-se no quadro abaixo:

Quadro 4 – Trecho da autoconfrontação em análise

320	P1	Então assim aquele aquele aluno ali debruçado sob carteira e: dormindo você disse assim que não mexe com com esses alunos é isso?
	PH	[Uhuh uhuh deixo que durma
325	P1	[você
	PH	[Até
		porque...é: quando eu fazia é: ensino médio a noite no Wilson Jofre em Cascavel eu sempre dormia em cima da carteira porque eu era servente de pedreiro eu

		trabalhava de servente de pedreiro e fazia ensino médio a noite então meu era inevitável isso né eu tenho aluno por exemplo que passa a noite em show bebendo... eles estão ali eles deitam e são bons alunos o Samuel por exemplo não nessa turma na outra ele é excelente aluno

Fonte: dados da autoconfrontação transcrita.

O tópico iniciou com uma questão que é brevemente respondida pelo PH com: “uhum uhum deixo que durma”. E, logo quando o pesquisador iria retomar a palavra, o professor assalta seu turno conversacional e realiza sua primeira digressão nesse primeiro tópico. Digressão, essa, baseada no enunciado, que tem como finalidade complementar sua resposta anterior. A resposta inicial dada pelo PH é a sua atividade primeira. Quando ele nota que o pesquisador vai retomar a palavra, ele realiza a digressão, que é a sua atividade segunda, pois nota que sua resposta não foi totalmente completa e adequada à pergunta em questão. Com essa digressão, ele busca regular aquilo que já foi proferido por ele.

Como visto anteriormente, o professor não é capaz de realizar a digressão e utilizá-la como fenômeno regulador de sua fala para retornar a atividade primeira com mais segurança. Porém, o pesquisador utiliza a técnica para tentar mostrar ao professor que, após a digressão, faz-se necessário que ele retorne ao tópico em desenvolvimento. Notamos que nessa digressão realizada pelo PH, já pode ser encontrado o tópico sendo retornado no final de sua digressão, quando ele diz; “eles estão ali eles deitam e são bons alunos, o Samuel, por exemplo, não nessa turma na outra ele é excelente aluno”. Nesse ponto, já é possível notar o desenvolvimento clínico do professor em sua forma de utilizar a digressão como atividade reguladora no seu enunciado.

Primeiramente, o professor apenas realizava a digressão e não retornava ao tópico principal, o pesquisador, a fim de desenvolver sua zona de desenvolvimento potencial, realiza digressões e retorna ao tópico, com o intuito de mostrar ao professor como utilizar esse fenômeno durante a fala, como objeto regulador. O professor agora realiza a digressão baseada no enunciado, a fim de regular o seu enunciado anterior, ou seja, com o objetivo de regular a sua *atividade primeira*, conseguindo retornar parcialmente ao tópico principal, utilizando então o esquema *atividade primeira, atividade segunda e atividade primeira*. Nesse cenário, o professor torna a digressão um fenômeno regulador da sua fala e da sua própria atividade segunda, que vem a fim de deixar a atividade primeira suspensa momentaneamente para depois retomá-la.

Com esse estudo pôde-se perceber que as digressões atuam com a função de regular o enunciado. Tal achado pode ser relacionado à definição de atividade reguladora –

exemplificada por Lima (2010, p. 103) em que o autor nos diz que a *atividade segunda* tem como função regular a *atividade primeira*. Podemos afirmar que essa atividade *segunda* refere-se às digressões, que são utilizadas para regular o enunciado, superando assim o “difícil de dizer” que foi mencionado por Clot (2010, p. 109), e ajudando no desenvolvimento clínico do professor.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa propôs entender um pouco mais sobre o fenômeno da digressão; sob uma nova perspectiva, a da atividade reguladora. Atualmente, não se encontram trabalhos que estudem esse fenômeno sob esse aspecto, por meio das relações teóricas que aqui foi proposto.

Inicialmente, foram abordados alguns pressupostos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade, proposta por Clot e Faïta (2010), a qual atua com o objetivo de levar o sujeito a pensar sobre a sua própria atividade, tornando-o o especialista, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento clínico do indivíduo. Como visto, a Clínica da Atividade desenvolveu o método da autoconfrontação, a pesquisa utilizou a autoconfrontação simples (CLOT, 2010, p.138).

Como o foco da pesquisa esteve relacionado às digressões, elas foram exemplificadas de acordo com Dascal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993, p. 51) em três categorias: as baseadas no enunciado, as baseadas na interação e as baseadas em sequências inseridas, que são as digressões que ocorrem quando o interlocutor necessita de um esclarecimento maior por parte do falante. Como mencionado no decorrer do trabalho, Dascal (2006, p. 239) observa que as digressões possuem a função de regular, sustentar e contribuir para a conversa.

É exatamente nesse conceito de Dascal que as análises são baseadas, pois pôde-se comprovar que as digressões possuem função de regular o enunciado do falante, e através dela que o sujeito é capaz de organizar-se mentalmente. Nesse sentido, lançamos mão do conceito de Lima (2010, p.103) de atividade reguladora, autor que conceitua que a atividade segunda tem por função regular a atividade primeira, para que essa possa ser reorganizada e com isso ter seus obstáculos superados.

Com isso, podemos afirmar que as digressões possuem função reguladora no enunciado e que ocorrem para que o falante possa se organizar mentalmente e adequar o seu enunciado da maneira que achar melhor, tentando assim, com o uso das digressões, superar o

“difícil de dizer”. Essa afirmação pode ser relacionada com o que Vigotski (2009, p. 409-412) nos disse sobre o fato de que a expressão do pensamento atua como forma de modificar o pensamento, o pensamento não se exprime na palavra, mas é nela que ele se realiza e se modifica.

O presente estudo sobre o desenvolvimento da função reguladora da digressão possui abertura para estudos futuros, os quais poderão se desenvolver na situação de autoconfrontação cruzada, por exemplo, ou também em outros gêneros, possibilitando assim, a continuidade da pesquisa.

Refêrências

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2011.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov.V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**.11.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DASCAL, Marcelo. **Compreendendo as digressões**. In: **DASCAL, Marcelo. Interpretação e compreensão**. Trad Maria Heloisa Lima da Rocha. Ed. Unisinos, 2006.

ECKER, Daiana Aparecida Furlan. **ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOB A ÓTICA DA TEORIA DOS GÊNEROS DE ATIVIDADE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco. 2016.

FAÏTA, Daniel. **La conduite du TGV: exercices de styles**. Champs Visuels, n. 6. p.123-129, 1996.

FÁVERO, Leonor Lopes. **O tópico discursivo**. In: **PRETI, Dino (org). Análise de textos orais**. V1. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **A movimentação tópica numa visão pragmático-discursiva**. Cad.Est. Ling., Campinas, 2006.

GONÇALVES, Carlos Alexandre V. **Sequências inseridas na conversação: relevância e coerência** UFRJ – RJ. 1994.

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – USP (São Paulo). **Entrevista: Yves Clot**. In: **Cadernos**

de Psicologia Social do Trabalho. São Paulo, 2006 vol. 9, n. 2, pp. 99-107.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas técnicas interação escola-empresa.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação.** In: **Bakhtiniana**, São Paulo, Jan./Jun. 2013, p. 59-81.

LIMA, Anselmo P. de. **Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública.** **Saúde e Sociedade.** v. 24. n. 3, p. 869-876. São Paulo. USP, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/104882>>. Acesso em: 06 out 2017.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. **Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias.** In: **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2648/pdf> >.

PRETI, Dino (org). **Análise de textos orais.** V1. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

THESCH, Leila Maria. **O uso da digressão em textos orais.** In **Filol. Linguísti. Port.** São Paulo, v.17, n.2, p. 273-293, jul/dez. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Interação entre o aprendizado e o desenvolvimento.** In **A formação social da mente.** Martins editora e livraria LTDA. São Paulo, 2007.

Eixo temático: Descrição e análise linguística: desdobramentos e perspectivas

**COGNIÇÃO E RELEVÂNCIA: UMA ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO
COMUNICATIVA DE DON QUIJOTE DE LA MANCHA**

Letícia dos Santos Caminha (UEPG)

Sebastião Lourenço dos Santos (UEPG)

Resumo: O trabalho apresenta uma análise da caracterização comunicativa do protagonista don Quijote, da obra Don Quijote de la Mancha, de Miguel de Cervantes, tomando como perspectiva teórica a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995). O romance cervantino apresenta episódios de interação verbal que ilustram o uso da linguagem em contextos de fala, bem como o papel que tais contextos desempenham nos processos de interpretação do significado, o que o determina, portanto, um solo fértil para os estudos pragmáticos, especialmente àqueles referentes ao campo da pragmática cognitiva, que tem como um de seus expoentes a Teoria da Relevância. A Teoria da Relevância discorre sobre a relevância de fatores linguísticos e extralinguísticos para a interpretação do significado dos enunciados durante a comunicação verbal e discute essencialmente os processos cognitivos envolvidos nessa atividade. Neste estudo, partimos da hipótese de que a caracterização psico-comunicativa do protagonista cervantino, evidenciada pelo narrador já no primeiro capítulo, ilustra o contexto mental de um falante real e nos proporciona um panorama do funcionamento cognitivo humano possível de ser analisado, uma vez que, de acordo com a Teoria da Relevância, numa situação real de comunicação seria impossível ter acesso ao contexto mental exato dos interlocutores. Sendo assim, nos valemos do fato de o texto literário permitir a descrição de um aspecto do uso da linguagem que é limitado pela natureza da mente humana: a interpretação. Para fins da análise, recorreremos também aos trabalhos de Grice (1975), Santos (2017), Jouve (2000), Dutra (2017), Armengaud (1999) Vidal (2002), Wittgenstein (1996), entre outros. Pretendemos, com este trabalho, explorar a possibilidade de interface entre pragmática e literatura, contribuindo com um campo de estudos ainda escasso.

Palavras-chave: Interpretação; Pragmática; Cognição; Significado.

Abstract: The work presents an analysis of the communicative characterization of the protagonist Don Quixote, of Don Quixote de la Mancha, by Miguel de Cervantes, taking as theoretical perspective the Relevance Theory (SPERBER and WILSON, 1995). The Cervantine novel presents episodes of verbal interaction that illustrate the use of language in speech contexts, as well as the role that such contexts play in the processes of interpretation of meaning, which determines therefore a fertile soil for pragmatic studies, especially to those referring to the field of cognitive pragmatics, which has as one of its exponents the Relevance Theory. The Theory of Relevance discusses the relevance of linguistic and extralinguistic factors for the interpretation of the meaning of statements during verbal communication and essentially discusses the cognitive processes involved in this activity. We start from the hypothesis that the psycho-communicative characterization of the Cervantine protagonist, evidenced by the narrator already in the first chapter, illustrates the mental context of a real speaker and gives us an overview of the human cognitive functioning possible to be analyzed, since, according to with Relevance Theory, in a real situation of communication it would be impossible to have access to the exact mental context of the interlocutors. Thus, we avail ourselves of the fact that the literary text allows the description of an aspect of the use of language that is limited by the nature of the human mind: interpretation. For the purposes of the analysis, we also used the works of Grice (1975), Santos (2017), Jouve (2000), Dutra (2017), Armengaud (1999) Vidal (2002), Wittgenstein (1996), among others. With this work, we intend to explore the possibility of an interface between pragmatics and literature, contributing to a still scarce field of study.

Keywords: Interpretation; Pragmatics; Cognition; Meaning.

1. INTRODUÇÃO

As últimas oito décadas foram marcadas por um aumento exponencial dos estudos sobre o funcionamento da mente humana. O tema parece ter despertado, de forma gradativa, o interesse de diversas áreas do conhecimento, motivando a expansão das disciplinas que integram o rol das ciências cognitivas, como a psicologia cognitiva e a filosofia da mente

(DASCAL, 1940). Descrever e explicar os mecanismos desse funcionamento são os objetivos das várias especulações teóricas acerca do assunto, seja no âmbito das chamadas ciências formais ou mesmo das hipóteses elaboradas pelo senso comum.

Contudo, uma breve leitura dos estudos acerca da cognição humana e os processos de significação sugere que, por muitos anos, as discussões relacionadas ao tema estiveram restritas à Psicologia e à Filosofia, sendo bastante tardias no âmbito dos estudos linguísticos. Essa restrição e a sua quase inexistência no domínio dos estudos sobre a linguagem não é gratuita. Por muito tempo, a dimensão exterior à estrutura linguística foi esquecida pelos linguistas (ARMENGAUD, 1995) que se limitavam a deslindar as relações sintáticas e semânticas implicadas na comunicação, deixando de lado a influência de fatores extralinguísticos nos processos de interpretação do significado em uma situação comunicativa.

O avanço dos estudos pragmáticos trouxe à baila a relevância de fatores extralinguísticos nos processos de interpretação do significado realizados pelos interlocutores durante a comunicação, nos quais o conceito de contexto passa a ser fundamental para esse campo de estudos. O estabelecimento da pragmática como disciplina responsável pelo estudo da linguagem vinculada ao contexto provocou, entre estudiosos da linguagem, uma série de questionamentos sobre o conceito de contexto e como ele pode influenciar a interpretação do significado em um ato comunicativo. Aspectos como crenças, valores, expectativas e o conhecimento de mundo dos interlocutores passaram a ser considerados fatores determinantes para a interpretação do significado, ampliando o conceito de contexto que até então era entendido apenas como uma relação tempo e espaço.

A necessidade de descrever como esses aspectos interferiam sobre a cognição humana nos processos de significação motivou o surgimento de um campo de estudos pragmáticos ainda incipiente: a pragmática cognitiva, que tem como um de seus expoentes a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995). A Teoria da Relevância discorre sobre a relevância de fatores linguísticos e extralinguísticos para a interpretação do significado dos enunciados durante a comunicação e discute essencialmente os processos cognitivos envolvidos nessa atividade. No modelo de cognição humana proposto por Sperber e Wilson (1995), o processamento de novas informações durante uma situação comunicativa inferencial

real é determinado pela relevância das novas informações em consonância com o conhecimento enciclopédico proveniente das experiências individuais.

Nesse sentido, tomando como perspectiva teórica a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995), este trabalho tem por objetivo analisar a caracterização comunicativa do protagonista don Quijote, da obra *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. O romance cervantino contém episódios de interação verbal que apresentam o uso da linguagem em contextos de fala. Dessa forma, buscamos identificar quais são as suposições que formam o contexto mental do personagem e que posteriormente servirão de pano de fundo para o processamento de novas informações nas situações de comunicação por ele estabelecidas com os demais personagens do romance.

Partimos da hipótese de que a caracterização psico-comunicativa do protagonista cervantino, evidenciada pelo narrador já no primeiro capítulo, ilustra o contexto mental de um falante real e nos proporciona um panorama do funcionamento cognitivo humano possível de ser analisado, uma vez que, de acordo com a Teoria da Relevância, numa situação real de comunicação seria impossível ter acesso ao contexto mental exato dos interlocutores. Sendo assim, nos valemos do fato de o texto literário permitir a descrição de um aspecto do uso da linguagem que é limitado pela natureza da mente humana: a interpretação.

Apresentamos inicialmente uma revisão teórica sobre os estudos pragmáticos e a ampliação do conceito de contexto após as contribuições da pragmática cognitiva, percorrendo as discussões de Grice (1975) sobre a comunicação ostensiva-inferencial. Posteriormente analisamos o modelo cognitivo proposto pela Teoria da Relevância, procurando identificá-lo na caracterização comunicativa do protagonista cervantino, don Quijote. Ademais, trazemos como referencial bibliográfico, além de Sperber e Wilson (1995), Grice (1975), Santos (2017), Jouve (2000), Dutra (2017), Armengaud (1999) Vidal (2002), Wittgenstein (1996), entre outros. Pretendemos, com esse trabalho, explorar a possibilidade de interface entre pragmática e literatura, contribuindo com um campo de estudos ainda escasso.

2. A PRAGMÁTICA E A QUESTÃO DO CONTEXTO

A prioridade da linguística foi, por muitos anos, a exploração dos elementos formais da linguagem e os aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos sempre receberam especial atenção por parte dos linguistas (SANTOS, 2013). Um breve olhar ao percurso dos estudos linguísticos sugere que mesmo os grandes modelos de análise da linguagem nunca demonstraram real interesse pela relação estabelecida entre a linguagem e seus usuários (STALNAKER, 1982).

Com a defasagem dos estudos formalistas e a evolução da pragmática, “muitos linguistas se debruçaram sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua” (WEEDWOOD, 2002, p. 144) e a linguagem deixa de ser um objeto de análise genuinamente formal e passa a ser entendida como uma forma de ação (WITTGENSTEIN, 1996). Segundo Jouve (2002), a própria etimologia da palavra pragmática nos remete ao interesse pela ação, no grego, *pragmatiko* seria aquilo que concerne à ação. Assim, numa concepção pragmática, a “intenção primeira da linguagem não é uma intenção de compreensão ou de representação, mas o exercício de uma influência efetiva de uns sobre os outros” (ARMENGAUD, 1995, p. 37).

A concepção de linguagem como ação fez com que as novas abordagens linguísticas concebessem a comunicação como uma sequência de atos de fala, nos quais poderíamos distinguir o que o falante diz do que ele faz ao dizer (DUTRA, 2014). Logo, cada ato de fala seria um evento ligado “à dimensão pragmática, isto é, ao que o falante faz ou pretende fazer por meio do uso da linguagem verbal; eles estão diretamente ligados aos contextos de fala e só podem ser bem compreendidos em relação a tais contextos” (DUTRA, 2014, p. 20).

A necessidade do contexto para a compreensão de um ato de fala motivou uma série de indagações a respeito do que seria o contexto e como ele poderia auxiliar os participantes de uma interação verbal a interpretarem o significado dos enunciados. Dessa forma, o contexto teve sua importância reconhecida e passou a ser um aspecto inerente aos estudos sobre a interação humana e a interpretação do significado (SANTOS, 2013).

Segundo Santos (2013, p. 701), o contexto geralmente é definido “como um conjunto de elementos e fatores circunstanciais, mais ou menos fixos, circundantes aos participantes de uma interação verbal”, entendido como um complexo de informações (com)partilhadas pelos

interlocutores durante a comunicação e às quais eles recorrem para produzir e interpretar enunciados. No entanto, para o autor, tal definição parece não ser suficiente para delimitarmos os componentes dessa unidade e a forma como eles contribuem para os processos de interpretação, já que o que comumente chamamos de contexto restringe-se ao tempo e ao espaço que envolvem uma situação comunicativa.

A concepção de contexto, reduzida a fatores físicos e espaço-temporais, evidencia uma ideia demasiadamente ampla do que é o contexto e parece não contribuir para o entendimento de sua função na significação de sentenças. Nesse sentido, Basso e Oliveira (2014) afirmam que o contexto é responsável pelo enriquecimento do significado dos enunciados e, portanto, a interpretação pragmática poderia ser entendida como a interpretação semântica enriquecida por informações contextuais. Isto é, enquanto a interpretação semântica depende somente de elementos linguísticos, a interpretação pragmática também se utiliza de elementos extralinguísticos.

Dascal (2011) defende que o contexto contribui com o enriquecimento do significado das sentenças por meio do fornecimento de pistas que auxiliam os interlocutores no preenchimento de lacunas próprias da comunicação. Essas pistas não se reduzem a informações espaço-temporais, mas estendem-se, sobretudo, às expectativas dos interlocutores, às suas crenças, seu conhecimento de mundo, entre outros aspectos idiossincráticos. Dessa forma, para Dascal (2011), o contexto também envolve aspectos cognitivos dos interlocutores, uma vez que, inclui informações localizadas em seu ambiente cognitivo, em sua mente.

A ideia de contexto apresentada por Dascal (2011) nos insere nos domínios da pragmática cognitiva e nos permite ir ao encontro das concepções trazidas pela Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995). Para a TR, além dos aspectos físicos, e espaço-temporais comuns aos interlocutores numa situação comunicativa, o contexto utilizado na interpretação envolve o conhecimento adquirido pelo indivíduo, as informações por ele já memorizadas e também as locuções imediatamente anteriores a cada nova elocução.

Logo, para fins da análise desenvolvida nesse trabalho entendemos que o contexto:

É um catalisador de informações circunstanciais que não se limita a fatores situacionais apenas, uma vez que agrega elementos próprios da interação conversacional, tais como intenções e desejos dos interlocutores [...].

[...] O contexto é o ambiente abstrato, dinâmico, vivo, comum, mas não idêntico, a dois ou mais participantes de um intercâmbio conversacional, que de acordo com as contingências circunstanciais, orienta, restringe ou amplia a tomada de decisões dos interlocutores, enriquecendo ou saturando a linguagem humana com informações linguísticas e não linguísticas relevantes à produção e à interpretação de significados comunicados e inferidos conversacionalmente (SANTOS, 2013, 707-708).

Desse modo, a imprecisão do contexto entendido apenas como um conjunto de elementos que circundam os interlocutores numa situação comunicativa, e a indeterminação da forma como ele pode contribuir com os processos de significação de enunciados são aspectos da comunicação verbal que passaram a integrar o objeto de estudo da pragmática e sofreram significativa reformulação. Sob à luz das discussões da pragmática cognitiva o conceito de contexto é ampliado e sua função passa a ser delimitada e descrita por meio de modelos cognitivos, como o modelo proposto pela TR.

3. A COMUNICAÇÃO OSTENSIVA-INFERENCIAL E AS MÁXIMAS DE GRICE

O advento da pragmática inaugurou distintas perspectivas no rol de disciplinas que integram os estudos sobre a linguagem e a comunicação humana, sendo, para nós, a mais pertinente delas, a Teoria Conversacional proposta seminalmente pelo filósofo Paul Grice, em 1975, no texto *Lógica e Conversação*. O texto de Grice (1975) preconiza as distintas noções implicadas nos processos de interpretação realizados pelos participantes de uma interação verbal (BASSO; OLIVEIRA, 2014) e que posteriormente instigam o desenvolvimento da obra *Relevância, Comunicação e Cognição* (SPERBER; WILSON, 1995), então conhecida como Teoria da Relevância (TR).

A hipótese de Grice (1975) fundamenta-se na ideia de que durante a comunicação, processamos, simultaneamente, o significado das sentenças e as implicaturas conversacionais, isto é, processamos aquilo que o falante diz e o que ele faz ao dizer (BASSO; OLIVEIRA, 2014). Para o filósofo, a comunicação não consiste em sucessivas observações desconectadas, ela é um propósito comum ou um conjunto de propósitos ou até mesmo uma direção mutuamente aceita pelos interlocutores (GRICE, 1975). Essa aceitação mútua se daria por meio de contribuições, nas quais os falantes, ao proferirem uma sentença, deixariam em

evidência pistas sobre sua intenção comunicativa e essas pistas deveriam ser reconhecidas pelo ouvinte que infere o que o falante quis dizer a partir dos dados fornecidos pelo contexto.

Assim, para Grice (1975), a comunicação é ostensiva-inferencial: ostensiva porque parte do pressuposto de que os falantes ostentam pistas sobre aquilo que pretendem comunicar e inferencial porque os ouvintes devem inferir o significado das sentenças que lhe são dirigidas com o auxílio das informações fornecidas pelo contexto que envolve a situação comunicativa. Dessa forma a inferência seria o processo cognitivo de busca pelo significado e a ostensão a evidência da intenção comunicativa a ser inferida.

No entanto, tais atividades dão à comunicação um caráter de risco, pois é possível que o falante não seja suficientemente claro ao evidenciar seu propósito comunicativo e o ouvinte pode não reconhecer no contexto as informações que podem ajudá-lo a inferir o significado do que lhe foi dito, comprometendo, portanto, o processo comunicativo. Desse modo, o autor sugere que as contribuições conversacionais sejam feitas da forma como são requeridas no momento em que ocorrem, alinhando-se com o momento em que o diálogo ocorre e com o propósito do intercâmbio conversacional. Tal princípio seria, segundo Grice (1975), o *Princípio da Cooperação*.

Ao seguirmos o *Princípio da Cooperação* para dar nossas contribuições conversacionais estaríamos reduzindo o risco de mal entendidos durante a comunicação. Mas não necessariamente eliminando-os por completo, já que a interação, nessa concepção, requer também a orientação de quatro categorias conversacionais, a saber, as categorias de quantidade, qualidade, relação e modo. A aceitabilidade do Princípio da Cooperação e o atendimento às categorias conversacionais propostas por Grice (1975) pressupõem ainda as suas máximas mais específicas ou submáximas.

A categoria de *quantidade* se relaciona à quantidade de informações que devem ser fornecidas na interação e suas submáximas consistem em o evento comunicativo ser tão informativo quanto requerido não informando mais do que o necessário. A categoria de quantidade determina que as pistas sobre aquilo que se tenciona comunicar devem ser fornecidas na quantidade exata requerida pela interação.

A categoria de *qualidade* está relacionada à veracidade da informação fornecida. A *qualidade* refere-se à coerência entre a informação fornecida e a informação requerida, suas

máximas determinam que devemos dizer apenas aquilo sobre o que podemos fornecer evidências adequadas, não devendo dizer aquilo que acreditamos ser falso.

A categoria de *relação* tem somente uma máxima apresentada por Grice (1975): seja relevante. O próprio autor assume que tal categoria e sua máxima são demasiadamente concisas e ocultam vários problemas, primeiro porque não apresentam parâmetros para definir o que é relevante e segundo porque esses parâmetros podem ser dinâmicos, sofrendo transformações no decorrer da conversa.

A categoria do modo está relacionada à clareza das informações fornecidas, ao modo como as informações são ditas. Suas máximas consistem em evitar a obscuridade na expressão, evitar ambiguidades e ser breve e ordenado. A clareza no fornecimento de informações objetiva garantir o sucesso da interação verbal, tornando as contribuições comunicativas o mais claras possíveis dentro de um menor tempo.

Durante a comunicação, a violação de umas dessas máximas teria como consequência uma implicatura, é majoritariamente as implicaturas que, segundo Grice (1975), requerem o reconhecimento das pistas sobre a intenção comunicativa do falante e uma atitude inferencial por parte do ouvinte. O modelo ostensivo-inferencial de comunicação proposto por Grice (1975), no qual a comunicação dar-se-ia através do reconhecimento de intenções informativas, nas quais o significado das sentenças seria inferido pelo ouvinte a partir de pistas fornecidas pelo interlocutor e o contexto que envolve a interação sugere que:

A maior parte da comunicação humana é intencional, e é intencional por duas boas razões [...]: através da produção de uma evidência direta da intenção informativa de uma pessoa pode-se transmitir um leque de informações muito mais largo do que se pode transmitir pela produção de uma evidência direta da própria informação básica. A segunda razão que os seres humanos têm para comunicar é o intuito de produzirem uma modificação e de alargarem o ambiente cognitivo mútuo que partilham uns com os outros (SPERBER; WILSON, 1995, p. 113).

Dessa maneira, a Teoria Conversacional de Grice (1975) se enseja na concepção de linguagem como forma de ação, entendendo a comunicação como uma mútua tentativa de influência dos interlocutores. O autor assume que sua teoria contém aspectos que poderiam ser desenvolvidos com mais precisão a fim de aclarar a sua ocorrência em contextos de comunicação reais, de interação espontânea, mas suas preconizações apontam um modelo de comunicação mais palpável em relação à vagueza linguística anterior ao desenvolvimento

dessas novas teorias pragmáticas. As máximas conversacionais parecem ter a função de precisar as amplas ideias passadas pelas categorias conversacionais e o *Princípio de Cooperação* evidencia o reconhecimento de que a comunicação é o efetivo exercício de influência de uns sobre os outros, tal qual a definiria Armengaud (1995).

4. A TEORIA DA RELEVÂNCIA

O modelo ostensivo-inferencial de comunicação proposto por Grice (1975), apesar de inaugurar as bases da pragmática moderna, apresentando uma alternativa ao modelo semiótico da comunicação e apontando novas perspectivas de análise da interação humana, nos deixa muitas indagações sem resposta, tanto em relação ao Princípio da Cooperação como em relação às suas máximas conversacionais (SPERBER; WILSON, 1995).

Segundo Sperber e Wilson (1995), algumas das questões ainda sem resposta referem-se às origens das máximas conversacionais, sua possível universalidade e existência de outras máximas que possam ter sido ignoradas pelo autor. No entanto, uma breve leitura do trabalho de Grice (1975) nos permite constatar que ele próprio reconhece a imprecisão de suas definições, precipuamente ao que concerne à vagueza da descrição de uma de suas máximas: a da relação.

Ao estabelecer somente uma submáxima para a categoria de relação, *seja relevante*, Grice (1975) afirma que essa definição está relativamente mal desenvolvida, primeiro porque não fornece precisão sobre prováveis parâmetros de relevância e segundo porque admite que as condições de relevância estão estritamente relacionadas ao contexto dinâmico que circunda a interação, o que implica dizer que essas condições podem se alterar no decorrer da conversa.

Considerando a merecida influência do trabalho de Grice (1975) e a necessidade do desenvolvimento de suas ideias preliminares, Sperber e Wilson (1995) elaboram, em *Relevância: Comunicação e Cognição*, um modelo teórico sobre a operacionalidade da mente humana em processos comunicativos e mais especificamente sobre as atividades cognitivas associadas à interpretação do significado, o modelo, conhecido como a Teoria da Relevância (TR), tem instigado diversas análises das interações humanas.

A TR discorre sobre a relevância de fatores linguísticos e extralinguísticos para a interpretação do significado dos enunciados durante a comunicação verbal e discute

essencialmente os processos cognitivos envolvidos nessa atividade. No modelo de cognição humana proposto por Sperber e Wilson (1995), o processamento de novas informações durante uma situação comunicativa inferencial real é determinado pela relevância das novas informações em consonância com o conhecimento enciclopédico proveniente das experiências individuais.

Os parâmetros de relevância de uma nova informação são determinados pelo número de efeitos cognitivos resultante do esforço empregado nesse processamento. Os efeitos cognitivos podem dar-se por meio do fortalecimento, da contradição e combinação das suposições conceituais já existentes na mente do ouvinte. Logo, uma informação mais relevante será aquela que valha a pena ser processada porque alcança um maior número de efeitos cognitivos com um menor esforço – assim a mente humana trabalha numa relação “custo-benefício” de informações.

Imaginemos uma situação comunicativa X, onde P, ao chegar em casa, encontra Q pronto para sair, com um pacote de presente nas mãos e procurando as chaves do carro, então P pergunta a Q: - Vai sair?, e Q responde: - Estava te esperando, o aniversário do João é hoje, lembra? E P diz: Ok, logo fico pronto. A indagação de P sobre a possibilidade de Q estar saindo, nessa situação comunicativa, parece fornecer evidências de que a contribuição conversacional por ele requerida exige não apenas uma afirmação positiva ou negativa sobre o fato de Q estar mesmo saindo ou não, uma vez que, P já percebeu que Q está se preparando para sair. Dessa forma, a indagação de P evidencia o requerimento de outras contribuições de Q, como, por exemplo, para onde Q está indo e porque carrega um pacote de presente.

Ao contestar P, Q demonstra ter reconhecido suas intenções comunicativas, ao dizer “estava te esperando, o aniversário do João é hoje, lembra?”, Q informa a P não só onde vai, o que vai fazer e o porquê está indo àquela hora e ainda sugere que P havia esquecido da comemoração e que deve se preparar para acompanhá-lo. Da mesma forma, P reconhece as intenções informativas de Q e responde que logo estará pronto, mas a informação sugere que não só o fato de P preparar-se com rapidez para sair, mas também que irá acompanhar Q no aniversário de João.

Essa situação comunicativa ilustra como a ostensão e a inferência podem ocorrer numa interação verbal real, contudo, ainda é insuficiente para entendermos como a mente humana opera na realização dessas atividades. Segundo a TR, as elocuções exprimem “atitudes

proposicionais”, que devem ser inferidas pelo ouvinte por meio de seu conhecimento enciclopédico que é determinante para a relevância das informações que ele processa. Isto é, a entrada de uma nova informação (input) mobiliza seu conhecimento as suposições fatuais necessárias ao seu processamento.

Na situação comunicativa apresentada, quando Q responde à indagação de P, ele informa a P que está saindo porque é o aniversário de João, P infere sua intenção comunicativa buscando em suas suposições fatuais quem é João, o que é um aniversário e porque deve acompanhar Q nessa comemoração, essas informações mobilizadas por P na interpretação do que diz Q são suposições fatuais que formam seu conhecimento de mundo, seu conhecimento enciclopédico e são mobilizadas para formar um pano de fundo subserviente ao processamento das contribuições conversacionais de Q. Assim:

À medida que um discurso segue, o ouvinte recupera ou reconstrói e depois processa um certo número de suposições. Essas formam um pano de fundo que vai se transformando gradualmente e perante o qual são processadas as informações novas. Na interpretação de uma elocução existe mais do que uma simples identificação da suposição explicitamente expressa nela: está nela crucialmente envolvida a resolução das consequências do acrescentamento dessa suposição a um conjunto de suposições que foram já elas próprias processadas (SPERBER; WILSON, 1995, p. 189).

Desse modo, na situação analisada percebemos que P recupera o número de suposições necessárias à interpretação do que diz Q, formando o pano de fundo sobre o qual a nova informação será processada, mas P não apenas identifica as suposições requeridas na interpretação do que diz Q, pois mobiliza seu conhecimento de mundo a partir dos efeitos cognitivos causados pela entrada das novas informações, que são processadas de acordo com a sua relevância, ou seja, por causarem um maior número de efeitos cognitivos com um menor esforço de processamento.

Para Dascal (2010, p. 140):

Quanto mais fácil for identificar a informação dada na sentença e localizar na memória o que pode ser relacionado a ela, mais fácil se torna o processamento do enunciado. Portanto, espera-se que um falante que queira ser compreendido usará uma sintaxe límpida, além de outros mecanismos, a fim de diferenciar claramente a informação dada da informação nova, e fará uso da informação identificada como dada para se referir àquilo que ele assume ser facilmente acessível na memória do ouvinte.

É nesse sentido que defendemos que o uso da linguagem revela muito mais o que é operativo na mente humana (DASCAL, 2010) do que nossos pensamentos. Dessa forma, é possível concluir que a comunicação é uma mútua tentativa de causar efeitos cognitivos uns sobre os outros. O modelo de cognição elaborado por Sperber e Wilson (1995) para explicar e descrever a operacionalidade da mente humana no processamento de novas informações parece ser ingênuo, no entanto, apresenta uma descrição mais plausível do funcionamento de nossa mente durante a interpretação.

5. A CARACTERIZAÇÃO COMUNICATIVA DE DON QUIJOTE DE LA MANCHA

Feitas as considerações sobre nosso referencial teórico, iniciamos aqui, neste tópico, a análise da caracterização comunicativa do protagonista cervantino, don Quijote de la Mancha. Na seguinte análise buscamos observar como o contexto mental do personagem é construído no decorrer da narrativa e como as suposições fatuais por ele mobilizadas formam o pano de fundo que serve à interpretação dos enunciados nas interações que ele estabelece com outros personagens.

A caracterização comunicativa do protagonista é apresentada já no primeiro capítulo da obra, quando o narrador anuncia suas atividades preferidas, don Quijote era “gran madrugador y amigo de la caza” (CERVANTES, 2004, p. 28), entretanto:

[...] Los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año) se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura, para comprar libros de caballerías en que leer; y así llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos (CERVANTES, 2004, p. 28).

Neste trecho, podemos perceber o início da mudança do contexto mental de don Quijote por meio da contínua leitura, uma vez que o fidalgo que antes amava a caça agora dedica-se exclusivamente à leitura dos livros de cavalaria. Essa mudança comentada pelo narrador parece alterar o foco de relevância dos processos de interpretação do personagem que passa a interpretar a realidade e o significado das elocuições que lhe são dirigidas conforme as representações mentais construídas a partir da leitura das novelas de cavalaria.

A mudança é enfatizada pelo narrador que explica como ela ocorre e descreve as novas suposições fatuais presentes na mente do protagonista:

[...] Él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio, y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos, como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles, y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo (CERVANTES, 2004, p. 30-31).

É após a modificação do ambiente mental de don Quijote que ele passa a acreditar que a cavalaria deve ser restituída em seu tempo, da mesma forma como é praticada pelos personagens das novelas que lê. O protagonista toma como verdade toda a ficção encontrada nas obras cavalerescas e as operações cognitivas por ele realizadas limitam-se à mobilização das suposições que se originam nessa ficção. Dessa forma, ao comunicar-se com os demais personagens do romance, don Quijote processa as novas informações que são mais coerentes com as suas expectativas, isto é, aquelas que estão de acordo com a ficção cavaleresca.

Segundo a TR, essa seleção de informações feitas pelo fidalgo se dá pelos estímulos mais relevantes causados pelas novas informações e pela relação de “custo-benefício” sobre a qual trabalha a mente humana. As suposições fatuais mais salientes em sua mente são provenientes das novelas de cavalaria. Logo, são as suposições mais facilmente disponibilizadas pela cognição nos processos inferenciais, o que significa que a mobilização dessas informações na formação do pano de fundo subserviente à interpretação exige um menor esforço e são mais produtivas, pois têm um maior número de efeitos cognitivos.

Essas considerações tornam-se mais óbvias ao analisarmos as interações verbais que o protagonista estabelece com outros personagens do romance:

[...] Preguntó a su ama que hacía qué parte estaba el aposento de sus libros. El ama, que ya estaba bien advertida de lo que había de responder, le dijo:
- ¿qué aposento, o qué anda buscando vuestra merced? Ya no hay aposento ni libros en esta casa porque todo se lo llevó el mismo diablo.
- No era el diablo, replicó la sobrina, sino un encantador que vino sobre una nube una noche después del día que vuestra merced de aquí se partió, y apeándose de una sierpe en que venía caballero, entró en el aposento; y no sé lo que hizo dentro, que a cabo de poca pieza salió volando por el tejado, y dejó la casa llena de humo; y cuando acordamos a mirar lo que dejaba hecho, no vimos libros ni aposento alguno; sólo se nos acuerda muy bien a mí y al ama, que al tiempo de partirse aquel mal

viejo, dijo en altas voces, que por enemistad secreta que tenía al dueño de aquellos libros y aposento, dejaba hecho el daño en aquella casa que después se vería; dijo también que se llamaba el sabio Muñatón.

- <<Frestón>> diría, - dijo don Quijote.

- No sé, -respondió el ama- si se llamaba , <<Frestón>> o <<Fritón>>, sólo sé que acabó en ton su nombre. Así es -dijo Don Quijote-, que ése es un sabio encantador, grande enemigo mío, que me tiene ojeriza porque sabe, por sus artes y letras, que tengo de venir, andando los tiempos, a pelear en singular batalla con un caballero a quien él favorece, y le tengo de vencer sin que él lo pueda estorbar, y por esto procura hacerme todos los sinsabores que puede; y mándole yo, qué mal podrá él contradecir ni evitar lo que por el cielo está ordenado (CERVANTES, 2004, p. 71).

Ao indagar sua ama sobre o que ocorreu com sua biblioteca, don Quijote não obtém a resposta requerida, mas a sobrinha, percebendo a insatisfação de seu tio e reconhecendo as intenções comunicativas do protagonista, contesta-lhe afirmando que um encantador havia levado seus livros e a sala onde estavam dispostos, e acrescenta que essa ação foi motivada pela inimizade que o encantador nutre pelo fidalgo.

As novas informações dadas pela sobrinha juntamente com as representações do que acontece no ambiente compõem um input linguístico que mobiliza as representações mentais de don Quijote, fazendo sua mente recuperar nas suposições fatuais disponibilizadas por sua cognição, a suposição fatural que o fidalgo possui sobre o que é um encantador, quem poderia ser esse encantador e quais são as suas intenções ao levar seus livros e fechar o cômodo onde se encontrava sua biblioteca.

Nota-se que as suposições fatuais recuperadas pela mente de don Quijote ao inferir quem era o encantador que poderia ter levado seus livros são as suposições fatuais construídas a partir da leitura das novelas de cavalaria,

6. DISCUSSÃO

Conforme a TR, é impossível ter acesso ao contexto mental dos interlocutores durante uma situação real de comunicação, o que implica dizer que a análise do funcionamento da mente humana no processamento de novas informações e na interpretação do significado das elocuções é bastante limitada. Contudo, tem sido viabilizada por meio de modelos cognitivos como o proposto por Sperber e Wilson (1995). Para Dascal (2010, p. 96), o modelo de cognição apresentado pela TR parece ingênuo, “mas não parece estar de todo incorreto e é o que de fato se encontra em operação no ato da comunicação”.

O estudo do funcionamento cognitivo a partir do contexto mental de um personagem literário nos permite superar as limitações de observação dos processos interpretativos prescritos pela TR. A análise da caracterização comunicativa do protagonista cervantino, don Quijote pela perspectiva teórica da TR possibilita, ainda que sucintamente, um panorama linguístico-cognitivo da mente humana e de suas atividades durante a comunicação, tornando possível a realização de estudos sobre o tema no âmbito dos estudos linguísticos.

Na análise, buscamos identificar quais eram as suposições fatuais que formam o contexto mental de don Quijote e que são mobilizadas na formação do pano de fundo subserviente ao processamento de novas informação e na interpretação do significado de enunciados, realizados pelo personagem. As suposições fatuais identificadas em seu contexto mental e que caracterizam o personagem comunicativamente são aquelas construídas a partir da leitura das novelas de cavalaria.

A patologia mental de don Quijote, desenvolvida pela intensa leitura das novelas de cavalaria o faz crer que é possível restituir a cavalaria em sua época, tal qual é praticada pelos personagens das novelas que leu. A modificação do ambiente cognitivo do protagonista afeta diretamente a sua atividade cognitiva, haja vista que o seu foco de relevância é alterado e todas as novas informações por ele processadas e a interpretação dos enunciados na comunicação é realizada com a mobilização das suposições fatuais que têm origem na ficção cavalesca. Como essas suposições fatuais são as mais salientes em seu contexto mental e, portanto, são mobilizadas após os inputs linguísticos com um menor esforço, tornando seu processamento mais produtivo.

Essas considerações reforçam a concepção da TR de que a mente humana trabalha numa relação “custo-benefício” de informações, a facilidade de encontrar a informação dada pela elocução e localizá-la em meio ao conhecimento enciclopédico, relacionando-a com as demais suposições fatuais já presentes na mente, torna mais fácil o processamento da elocução (DASCAL, 2010).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de linguagem como ação, inaugurada pela pragmática ensejou perspectivas de análises pouco exploradas no âmbito dos estudos linguísticos, o nos permite afirmar que os

trabalhos que tratam do tema por perspectivas teóricas ainda pouco conhecidas, como a TR, contribuem com um campo potencial de pesquisas sobre a linguagem.

Descrever o funcionamento da mente humana no processamento de novas informações e na interpretação do significado de enunciados não é apenas uma questão de análise científica, mas nos auxilia na compreensão de aspectos da interação que despertam o interesse de diversas áreas do conhecimento devido à sua influência social. A pragmática moderna, iniciada com os trabalhos de Grice (1975), e sua posterior motivação para o desenvolvimento da TR parecem confirmar a percepção de que estamos em um solo fértil para o avanço da linguística em direção a análises mais concretas e que permitam a observação da linguagem e sua relação com seus usuários.

Logo, analisar a comunicação e aspectos cognitivos a partir de um texto literário e mais especificamente de um personagem cervantino, nos possibilita apontar vieses de pesquisa pouco explorados, mas que permitem superar várias limitações da natureza humana, como o próprio processo de interpretação.

8. REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. (Trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola, 1999/2006.

CERVANTES Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. São Paulo: Real Academia Española: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004.

DASCAL, Marcelo. **Pragmática e filosofia da mente I: o pensamento na linguagem**. (Trad. Rodrigo Borges de Favri). Curitiba: editora UFPR, 1993/2011.

DUTRA, Luiz Henrique de A. **Introdução crítica à semântica filosófica**. Florianópolis: Editora UFSC, 2a. ed., 2017.

GRICE. Herbert Paul. **Lógica e conversação**. In Marcelo Dascal (org). Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia. Vol. IV. Pragmática. Campinas: Unicamp, 1975/1982.

JOUE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot.

OLIVEIRA, R. P. de; BASSO, R. M. **Arquitetura da Conversação: teoria das implicaturas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017-2018



SANTOS, S. L. dos. **Contexto e contextualização:** quando o significado acontece. Anais do VII Ciclo de estudos em Linguagem. Ponta Grossa: 2013.

SPERBER, D; WILSON, D. **Relevância: comunicação e Cognição.** Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Original em 1986).

STALNAKER, Robert C. **A pragmática.** In: DASCAL, Marcelo. (org). Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia. Campinas: Unicamp, 1982.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** (Tradução de José Carlos Bruni). Coleção os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Eixo Temático: Ensino e aprendizagem de Língua Materna/Libras: desdobramentos e perspectivas

A língua latina e sua importância na formação do professor de língua materna

Letícia Viviane Marco (UNICENTRO)

Dr. Rodrigo Augusto Kovalski (UNICENTRO)

Resumo

O latim, língua oficial de um dos maiores impérios que já existiram, outrora, comumente utilizado pela religião, pela ciência, e pela filosofia, originador das línguas neo-latinas, também chamadas românicas, e desta forma o cerne do nosso idioma - o português, excluído do ensino por razões estritamente políticas em meados do século XX, e atualmente apontado como língua morta e ultrapassada pela era imediatista. De natureza igual, pode contribuir demasiadamente para descomplexificar o entendimento de inúmeros termos, facilitar a aquisição de outras línguas, desenvolver as capacidades de análise e raciocínio, incrementar o vocabulário, além de poder melhorar significativamente o entendimento e a interpretação de textos. Dado o exposto, esse trabalho vai contextualizar os estágios e a trajetória da língua latina, desde seu surgimento em 753 a.C., sua vinda para o Brasil no século XVI, até a sua subsistência nos dias atuais. Ainda problematizará sua histórica supressão do ensino, promulgada no período ditatorial, além de deslindar que implicações este ato resultou a *posteriori* na formação do docente de língua materna e acentuar a importância da vitalidade da mesma no aprendizado. Por meio de pesquisas bibliográficas, de levantamento de dados e documentos, estas, em sua maior parte, baseadas em obras como Cardoso (2004), Costa (2016), Leffa (1999) e Santos & Maia (2016), contando também com uma pesquisa de campo, onde haverá a aplicação de entrevistas estruturadas, justificamos a relevância dessa pesquisa, pois nosso maior propósito é compreender que déficits foram provocados com a extinção da língua latina, no tocante, as graduações dos professores de língua materna, profissionais, os quais estão na linha de frente na manutenção da língua, enquanto pilar social e formadores de sujeitos (identidades). Em suma, espera-se que esta pesquisa possa servir como alvitre para aclarar e ponderar a relevância de tal aprendizado e até mesmo refletir o resgate adequado desse ensino nas graduações de língua materna. E também possa suscitar o aparecimento de pesquisas e metodologias atualizadas relativas a esse ensino, tais como, livros, aplicativos e jogos, assim tencionando que este retome o seu espaço condigno, e sobrepuje a era contemporânea imediatista e midiática.

Palavras-chave: Latim; Formação; Professor; Déficits.

Abstract

Latin, the official language of one of the greatest empires that once existed, was commonly used by religion, science, and philosophy, originator of the Neo-Latin languages, also called Romance, and in this way the core of our language - Portuguese, excluded from teaching for strictly political reasons in the middle of the twentieth century, and currently referred to as a dead language and outdated by the immediate era. Of equal nature, it may contribute too much to decomplexing the

understanding of numerous terms, facilitating the acquisition of other languages, developing analytical and reasoning skills, increasing vocabulary, and being able to significantly improve understanding and interpretation of texts. Given the above, this work will contextualize the stages and trajectory of the Latin language, since its emergence in 753 BC, its coming to Brazil in the sixteenth century, until its subsistence today. It will also problematize its historical suppression of education, promulgated in the dictatorship period, and to delimit what implications this act resulted in a posteriori in the formation of the mother tongue teacher and to emphasize the importance of the vitality of the same in the learning. Through bibliographic research, data collection and documents, these are mostly based on works such as Cardoso (2004), Costa (2016), Leffa (1999) and Santos & Maia (2016). We will justify the relevance of this research, because our main purpose is to understand what deficits have been caused by the extinction of the Latin language, in terms of the professional are at the forefront in maintaining language as a social pillar and formators of subjects (identities). In sum, this research is expected to serve as a tool to clarify and weigh the relevance of such learning and even reflect the appropriate rescue of that teaching in mother tongue graduations. It may also lead to the emergence of up-to-date research and methodologies related to this teaching, such as books, applications and games, thus intending it to resume its proper space, and to surpass the contemporary immediate and mediaeval era.

Keywords: Latin; Formation; Teacher; Deficits.

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral, que a língua é um organismo vivo, logo, está em constante evolução. Como tal, da evolução do latim adveio as línguas neo-latinas, ou românicas, como também são chamadas, tais como: o espanhol, o francês, o italiano, o romeno, o galego, o occitano, o rético, o catalão, o dalmático e o português.

Entretanto, observa-se a genetriz destas sendo preterida quando o quesito é a educação. Um exemplo é o Brasil, que mesmo sendo um país lusófono, nunca valorizou e tampouco reconheceu a magnitude do ensino de língua latina. Porquanto, suprimiu-a do ensino em 1961, reduzindo-a a poucas horas na grade curricular do curso de Letras. E com esta ação, consequentemente, o ensino foi radicalmente afetado. E objetivando compreender este espaço temporal em que o Latim foi retirado do seio escolar, o presente artigo, tenciona investigar que déficits foram criados com a retirada desse ensino, bem como, quão isso refletiu na formação do professor de língua materna.

Como objetivos, buscamos: i) verificar a importância do ensino da língua latina e literatura na graduação do curso de língua materna; ii) constatar que déficits foram criados com o decaimento do ensino após a retirada da língua latina e literatura na graduação do curso de língua materna e; iii) realizar uma pesquisa bibliográfica de levantamento de dados e documentos e uma pesquisa de

campo, com a aplicação de entrevistas estruturadas, a fim de analisar que impacto esta retirada trouxe a formação deste profissional.

Desta forma, esta pesquisa é justificável tanto pelo Decreto nº 91.372, publicado em 1985 pela Comissão Nacional (nomeada e incumbida de ponderar o ensino da língua materna), a qual reconhece que: "No ensino superior, o Latim deve ser reabilitado em sua qualidade de matéria plena", quanto pelo fato de que as graduações de língua materna são as responsáveis pela formação dos profissionais que fazem parte da linha de frente na manutenção da língua, enquanto formador do sujeito e pilar social.

Para a composição desta pesquisa, foram utilizadas pesquisas bibliográficas, de levantamento de dados e documentos, estas, em sua maior parte, baseadas em obras tais como: Cardoso (2004), Costa (2016), Leffa (1999), Maranhão (2009), Santos & Maia (2016) e Viaro (1999), e ainda a realização de uma pesquisa de campo, onde houve a aplicação de entrevistas estruturadas.

Desta forma, no primeiro capítulo, contextualizamos a língua latina historicamente, isto é, falamos da suposta lenda acerca da fundação de Roma com os gêmeos Remo e Rômulo, passamos pelo período de utilização do idioma, as fases diacrônicas da mesma, e finalizamos com seu uso e importância no decorrer dos séculos.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre a trajetória do Latim no ensino brasileiro, desde sua vinda no século XVI com os jesuítas, a reforma educacional do século XVIII, a democratização do ensino na era Vargas, a LDB nº 4.024/61 e a LDB nº 9.394/96, e terminamos esgrimindo como tal língua pode acrescer para o aprendizado, mais especificamente do futuro profissional de língua materna.

No terceiro capítulo, por fim, falamos de forma mais aprofundada com relação a importância do latim para a formação dos docentes de língua materna, onde apresentamos as inúmeras prerrogativas desse ensino, e concluímos o referencial teórico demonstrando a imprescindibilidade dessa língua em reocupar o espaço que lhe é de direito no ensino.

Portanto, buscamos com o presente artigo eliminar a ideia de inutilidade que se faz do latim no ensino superior, bem como, incutir a reflexão com relação a reintegração desse ensino com o espaço que lhe é devido. Pois, como será melhor explorado a seguir, uma língua tão enriquecedora e prolífica como essa não pode ser restringida à um número ínfimo de aulas.

1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA LÍNGUA LATINA

A língua latina advém de uma ínfima região situada à margem do rio Tibre na Itália, denominada Lácio (hoje Roma), e teve sua eminente expansão, devido ao apogeu do Império Romano, que estendia seus domínios e simultaneamente impunha sua língua como oficial.

Estima-se que a cidade de Roma teria sido fundada há cerca de 1.000 a. C. pelos latinos, que ao fixarem-se à costa do rio Tibre construíram a aldeia de Alba Longa, e que os habitantes dessa aldeia posteriormente fundariam Roma.

No entanto, cabe registrar, que desde o século VIII a.C. é passada oralmente a lenda dos irmãos Remo e Rômulo. A lenda conta que Ascânio, filho de Enéias (herói de Tróia), teria fundado a cidade de Alba Longa. E que posteriormente, um dos reis de Alba Longa, Numitor, foi deposto pelo próprio irmão, e para impedir que os descendentes do mesmo um dia retomassem o poder, mandou jogar no rio Tibre um cesto com os netos de Numitor: os gêmeos Remo e Rômulo. O cesto encalhou no monte palatino, e os gêmeos foram salvos por uma loba, que os amamentou até serem encontrados pelo pastor Fáustulo. Estes, quando adultos, voltaram a Alba Longa, depuseram o governante e devolveram o trono a Numitor. E com isso, receberam dele a permissão para fundar uma nova cidade – Roma. Segundo a lenda e as próprias tradições romanas, Rômulo mata o irmão, e funda a cidade de Roma no dia 21 de abril de 753 a.C., tornando-se desta forma o primeiro rei de Roma. (SOUZA, 1992, p.75-76).

Acredita-se que o latim teria sido a língua utilizada pelos primeiros habitantes do Lácio, isto é, desde o reinado de Rômulo (753 - 715 a.C.) e tenha sido utilizada até meados do século XII d.C., período no qual ainda se tem registros da utilização do idioma. Em quase treze séculos, podemos afirmar que a língua latina sofreu intensas transformações, e em virtude destes processos podemos classificá-lo, segundo Cardoso, "conforme a época e as circunstâncias em que foi usado" (CARDOSO, 2004).

Desta forma, como o estudo do Latim é foco desta pesquisa, abaixo classificamos, segundo Cardoso (2004), seus principais estágios – fases diacrônicas da língua:

O estágio inicial do latim é denominado Pré-histórico, precedente aos documentos escritos, supõem-se que tenha sido a língua utilizada pelos primeiros habitantes do Lácio, e que perdurara até o século IX.

Por conseguinte, o Latim Pré-histórico daria lugar ao Latim Proto-histórico. Falado entre século IV a.C. e o século III a.C., é esse o latim dos primeiros documentos da época, outrora o mesmo encontrado na Fíbula de Preneste, no vaso de Duenos e no cipo do Forum.

Entre os séculos III a.C e I a.C., denominado também como Antigo, Primitivo ou Priscalatinitas, predomina o Latim Arcaico, é nesse período que surgem os primeiros textos literários no idioma latino, como a tradução da Odisséia de Homero, feita pelo escravo grego Lívio Andrônico.

Do século I a.C. até o primeiro século da Era Cristã o latim em uso era o Clássico. Considerado culto, e surpreendente díspar do latim comumente falado, conservou-se em virtude das egrégias obras literárias de autores tais como: Cícero, Virgílio, Catulo, Propércio, Tibulo, Horácio e Ovídio.

Nimiamente distinto do Latim Clássico, *o sermo vulgaris*, mais conhecido como Latim Vulgar, era a variante latina utilizada usualmente pelo povo romano. Por se tratar de uma língua oral não era destinada a escrita, e sofre inúmeras transformações e influências, e em razão disso, são raros os registros encontrados.

O Latim Pós-Clássico ou Latim Tardio é o Latim que encontramos entre os séculos I e V d.C. Em pleno período de decadência do Império Romano, e muito influenciado pelo Latim Vulgar, foi perdendo aos poucos seu caráter estreme, o que originou inúmeros falares, que posteriormente viriam a se tornar inúmeras línguas, intituladas hoje como neolatinas ou romances.

Durante muito tempo, as classes cultas lutaram para que a língua latina se mantivesse viva. No decorrer da Antiguidade e da Idade Média tudo o que era relevante era escrito em Latim. Os tabeliães a mantiveram em uso até o século XII em documentos oficiais, e sendo a língua oficial da Igreja Católica, até 1961. E a ciência "até o início do século XX, viu no latim uma espécie de linguagem universal, e nessa língua foram escritos inúmeros tratados filosóficos, científicos e acadêmicos" (CARDOSO, 2004, p. 09).

No entanto, os inúmeros esforços para que o latim se perpetuasse, não obstaram que ele se fragmentasse e assim originasse outras línguas. Essas seriam chamadas Neolatinas ou Românicas, tais como: espanhol, provençal, catalão, francês, italiano, sardo, rético, dálmata, romeno, e o próprio português.

Mediante o exposto, é crucial salientarmos que essa é somente uma síntese da história da língua latina. Há muito mais para ser descrito, tais qual: sua relevância na compreensão da

formação dos povos latinos, sua eficácia como instrumento facilitador no aprendizado de outras línguas e principalmente na compreensão da própria língua materna. No tempo, temáticas estas que fogem do escopo desta pesquisa.

2. O LATIM E O ENSINO

O ensino do latim no Brasil tem seu início com a vinda dos jesuítas no século XVI, e toma proporção em virtude do padre Manuel da Nóbrega e seu propósito de catequizar e doutrinar em amplas áreas do conhecimento os selvagens (como os portugueses se referiam aos índios) que aqui habitavam.

Ulteriormente, em meados do século XVIII, Marquês de Pombal contraditando a educação jesuítica e despropositadamente coadjuvando com o ensinamento de línguas clássicas, decreta a reforma educacional, na qual instituía quando menos três horas de instrução no período matutino.

A priori até o século XX, a educação era exclusiva as classes mais abastadas, o que reputava as línguas clássicas como apanágio da elite. Foi só em 1954, juntamente com a supressão do ensino das línguas greco-romanas, no período governamental de Vargas, que se têm premissas do processo de democratização do ensino.

Em 1961, é promulgado a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61 na qual o ensino da língua latina deixa ser obrigatório e passa a ser optativo, porque de acordo com o Conselho de Educação "o moço de hoje quer aprender ciência e técnica para enfrentar a vida moderna, mecanizada e automatizada" (RAZZINI, 2000, p.109-110). O que além de suprimir o ensino desta no período ginásial e médio, acabaria por limitar seu ensino também na docência.

Não obstante, em 1996, a LDB nº 9.394 que ficou conhecida como a Lei de Capanema, a qual vigora até o presente momento, compele o ensino de uma língua estrangeira na grade curricular do ensino fundamental, além de outra de caráter opcional durante o ensino médio. Mas esta língua estrangeira, tida como moderna ou contemporânea. Isto é, o latim que antes era visto como "formador de mentes", agora é considerado um "peso dos hábitos passados e do pensamento antigo" (BURKE, 1995, p. 78).

Dentro deste caminhar histórico, é notório a desvalorização da língua latina. O ensino do âmago da língua portuguesa, conforme Santos e Maia (2016, p. 22), agora "aborrece toda uma era globalizada, imediatista e tecnológica."

O imediatismo vivido atualmente, segundo Silva (2006), advém do período tecnicista, onde a criticidade e a reflexão são processos desvalorizados, e o ensino passa a ser voltado, principalmente, para a produção industrial. Esse foi um dos motivos pelos quais supõe-se que o latim tenha sido retirado da grade curricular, isto é, por incutir esse tipo de sentimentos.

Outro detalhe importante relativo a essa questão, é que durante o regime militar não só o latim, mas várias disciplinas de cunho humanístico que outrora eram de caráter obrigatório após requalificadas se tornaram optativas. Concomitantemente, a corrente pedagógica era o tecnicismo, isto é, num período que ansiava formar "mão de obra" retirar do ensino disciplinas que incutiam a criticidade, é no mínimo, premeditar uma formação acrítica.

Com o passar dos anos, foram numerosas tentativas de não só inferiorizá-lo (o Latim), mas de inutilizá-lo definitivamente. Algo quimérico, pois o latim está enraizado no discurso jurídico, na medicina, na biologia, no cinema, em 90% das palavras da língua portuguesa, e na história da humanidade.

Hellmann sublinha “a necessidade do estudo do latim dentro da própria disciplina portuguesa, intentando que se faça uma melhor compreensão da história diacrônica do português, e dos recursos mórficos e semânticos do mesmo” (HELLMANN, 2002, p. 30).

Da mesma forma, Santos e Maia (2016, p. 29) enfatizam;

a importância do ir e vir ao estudo/aprendizagem do vocabulário latino/português como proposta metodológica de ensino, tanto nas aulas de português quanto nas aulas de latim. Pois o latim ainda pode se tornar um elemento muito eficaz e coadjuvante na compreensão do étimo da língua portuguesa, que se encontra fortemente calcada na raiz latina. Há em contraposição, quem acredite que o latim seja um empecilho na vida acadêmica, em conformidade com Santos e Maia (2016, p.48), talvez "pela ausência de metodologias de ensino que ultrapassem os tradicionais e extensos exercícios de declinação e conjugação" ou ainda pelas "infinitas tabelas a serem decoradas pelo aluno" (VIARO, 1999, p.11). Isto nos leva a observar, que dada à relevância desse ensino, há insuficiência de livros, pesquisas e metodologias atualizadas relativas ao ensino do latim, além da falta de professores de língua materna com uma formação mais aprofundada acerca da diacronia da língua.

A mídia, a música e os jogos, numa era tão digital como a que estamos vivendo, podem ser ferramentas eficazes quando o que se almeja é chamar a atenção do aluno para um aprendizado como este. Sobre esse assunto, os estudiosos Santos e Maia (2015, p. 22):

Enquanto professores de língua latina acreditamos que são necessários ainda

estudos científicos para mais proposições, técnicas e métodos para esse ensino/aprendizagem, diante de um contexto tecnológico/moderno e de um número reduzido de aulas de latim nas graduações de letras.

Harry Potter, Tombstone - A justiça está chegando e Desmundo são possíveis chaves para isso, já que estão recheados de expressões latinas. E há também o suporte tecnológico da EuroTalkinteractive, que consiste em um CD-Room com jogos que permitem treinar a fala, a pronúncia e gravar para depois comparar. Além do projeto de Mascarello (2008) com os personagens Asterix e Obelix, onde por meio de oficinas e pesquisas, são colhidos dados intencionando reconhecer e associar os traços da língua latina em nosso próprio cotidiano, e fala.

Em harmonia com Santos e Maia (2016, p. 22), podemos dizer que "o latim amplia o vocabulário científico em geral, oferecendo termos para os novos conceitos a serem expressos nas línguas modernas." Assim como, na colocação de Almeida (2000, p. 08), o latim deve ser estudado:

Para aguçar o intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se no poder de concentração de espírito, para obrigar-se à atenção, para desenvolver o espírito de análise, para acostumar-se à calma e à ponderação, qualidades imprescindíveis ao homem de ciência, é que o aluno estuda esse idioma.

A partir da análise deste excerto teórico, constata-se que apesar da desvalorização sofrida ao longo dos anos e até mesmo das tentativas de suprimi-lo do ensino, podemos vê-lo arraigado em incontáveis áreas do nosso cotidiano.

Diante disso, um dos objetivos desta pesquisa, como já descrito na introdução, é descrever a relevância desse ensino, assim como também, sublinhar a importância do mesmo ganhar o espaço que lhe é merecido na grade curricular dos cursos de Licenciatura, mas disso trataremos no capítulo que se segue.

3. O LATIM E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

É de conhecimento geral que vivemos na era da revolução digital, uma era, movida pela pressa e pelo novo. Uma era que não valoriza suas próprias origens, e tão pouco, o ensino de línguas clássicas, que muito possivelmente ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras, o acadêmico desta, vai ter o pré-conceito de que as (pouquíssimas) aulas destinadas ao ensino de latim são perda de tempo, e mais, que são retrógradas e obsoletas.

Pode-se afirmar que estudar latim é almejar precipuamente aprender a língua latina, isto é,

ter o domínio da mesma a ponto de lê-la e interpretá-la (NÓBREGA, 1965, p.86 *apud* HECK, 2013, p. 17).

No entanto, é inegável que simultâneo ou posterior ao processo de aprendizagem da língua latina o indivíduo tenha uma maior predisposição para a aquisição de línguas provenientes, as neolatinas ou românicas, e não provenientes, tais como o inglês e o alemão. E analogamente, apresente inúmeras melhoras em relação à própria língua portuguesa, dentre elas a expansão do vocabulário e o exercício da retórica, mostre o raciocínio lógico e o senso crítico mais desenvolvidos, e sua expressão, e reflexão evoluídas.

Resultantes da comumente chamada "Flor do Lácio", as línguas neolatinas são lexicalmente análogas, e é conspícuo em comparação o "reconhecimento, memorização e significação das palavras" (HECK, 2013, p.17). Já em relação ao inglês e o alemão, a *American Classical League*, após uma pesquisa acerca da relevância do estudo do latim, concluiu que tal aprendizado auxilia na compreensão de palavras inglesas advindas do latim, bem como aperfeiçoa a "leitura, a grafia, e a compreensão do próprio inglês; proporciona maior conhecimento dos princípios da gramática inglesa; facilita o estudo de outras línguas estrangeiras" (NÓBREGA, 1950, p.52 *apud* HECK, 2013, p. 17-18).

Com o estudo do latim, compreenderemos as irregularidades e as exceções gramaticais, e conhecendo as etimologias os erros ortográficos serão raros e/ou improváveis. Consoante Viaro (1999, p.10), o latim auxilia para:

Aguçar a percepção etimológica das raízes do português (e de outras línguas [...]), o exercício da análise sintática, o raciocínio lógico, a ampliação de vocabulário e a curiosidade para entender outros momentos históricos e o desenvolvimento das sociedades e do pensamento até os dias de hoje.

E mais, ainda segundo Viaro (1999, p. 10), "as consequências, num segundo momento, aparecerão na compreensão mais clara da ortografia portuguesa, na solução lógica das flexões irregulares e das exceções, no questionamento da nomenclatura tradicional e no vasto histórico-filosófico que o aluno adquirirá."

Pode-se afirmar também que, dada as transformações no âmbito educacional brasileiro, a maior parte ainda reflexo da pedagogia tecnicista dos anos 50, há infindáveis lacunas a serem preenchidas no tocante a formação de bases do pensamento crítico, lacunas estas, que poderiam ser preenchidas com o ensino de língua latina, pois esta, instiga o indivíduo a "estabelecer suas próprias

analogias e defender seus pontos de vista com mais clareza." (VIARO, 1999, p. 10)

Não raro, toma-se conhecimento, que o latim é detentor de um patrimônio cultural, "revelador dos grandes tesouros da Cultura da Antiguidade, fonte de aperfeiçoamento da Cultura Contemporânea" (SANTOS & MAIA, 2016, p.12) e que somente:

através da cultura greco-latina, da mitologia subjacente aos causos populares, é possível, a nós latino-americanos pensarmos em uma metodologia capaz de nos religar às nossas tradições latino-europeias, as quais nos permitirão oferecer explicações para muitas de nossas ações e pensamentos e posturas em nossa sociedade atual" (SANTOS, 2015, p.160 *apud* SANTOS & MAIA, 2016, p.14).

Levando em consideração tais aspectos, é indiscutível a relevância do latim no ensino, e a necessidade de reconquistar o espaço que lhe é de direito na grade curricular do curso de letras. Ainda, o ensino em questão demandaria maior duração na carga horária para que houvesse um aprendizado efetivo, porém, na realidade contemporânea, o exercício é outro, já que nos cursos de Letras ofertados pelas universidades brasileiras, o latim é encontrado, muitas vezes, como disciplina apenas de caráter optativo ou visto brevemente em disciplinas que trabalham o histórico da língua materna.

Por ora, para que haja uma aprendizagem efetiva, intenciona-se sob o mesmo ponto de vista de Maranhão (2009, p.33), que:

Os conteúdos ministrados sejam compatíveis com a carga horária nestes disponibilizada, além de possibilitarem uma visão mais dinâmica da língua latina na Antiguidade, de forma a subsidiar estudos posteriores, sobretudo de constituição histórica da(s) língua(s) moderna(s) estudada(s) pelos alunos, como já demandam as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras.

Conteúdos estes, que possam abranger desde um estudo sócio-histórico do latim até asserções como: a origem lexical, os empréstimos oriundos dos contatos linguísticos, as variações intercorridas ao longo dos anos, os estágios, a difusão do *sermo vulgaris* às línguas neolatinas, o latim eclesiástico, os impactos linguísticos da romanização e o nexo do latim para com as línguas modernas (MARANHÃO, 2009).

Em conformidade com Santos e Maia (2016, p. 224), "o que somos hoje compõem-se de tudo aquilo que temos armazenado em nossos itinerários históricos", isto é, sua importância para a formação do que somos, e de quem somos é inegável, devemos a língua latina muito da nossa língua, cultura, religião e costumes, não devendo assim taxá-la de retrógrada ou fingir sua não

importância a educação, não só linguística, mas social, cultural e histórica.

Em face a essa realidade, nos resta refletir a respeito do posicionamento de países tais como Áustria, Alemanha e Estados Unidos, que mesmo não possuindo línguas oficiais provenientes do latim, o conservam na grade curricular, e concomitante, além de serem países de “Primeiro Mundo”, estão entre os 20 países no ranking em Educação, segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Conclui-se então que, países com línguas oficiais provindas do latim, como o Brasil, por exemplo, ao menosprezarem a magnitude desse ensino, não estão só renegando suas origens, mas também desperdiçando a chance de crescerem amplamente no âmbito educacional.

4. METODOLOGIA

É de conhecimento geral que uma das principais, senão a principal, função da metodologia é chegar aos resultados de forma produtiva, e quase que sem interposições da parcialidade do pesquisador (SELLTIZ *et al.*, 1965 *apud* OLIVEIRA, 2011).

Desta forma, até o presente momento, buscou-se trazer algumas contextualizações acerca da história da língua latina, bem como, ponderações a respeito de sua aplicação no ensino de outrora e suas prerrogativas no ensino contemporâneo. Doravante, por meio deste ideário temos uma base preliminar para investigar qual o espaço firmado para o latim nos cursos de licenciatura em língua materna.

Para tal, utilizamos a pesquisa bibliográfica, e esta foi "desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos" (VERGARA 2000, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 40), com obras de autores tais com: Cardoso (2004), Costa (2016), Leffa (1999), Maranhão (2009), Santos & Maia (2016) e Viaro (1999). E também esta pesquisa se configura com uma pesquisa de campo, onde aplicamos questionários estruturados – “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. (MARCONI & LAKATOS, 1996, p. 88 *apud* OLIVERA, 2011, p.37) a 12 professores da disciplina de Língua Portuguesa do sistema público de educação, que atuam na cidade de Imbituva, centro-oeste do Estado do Paraná, nos colégios estaduais Santo Antonio e Alcides Munhoz.

Tais tipos de pesquisa foram escolhidos por conveniência, pois a pesquisa bibliográfica mesmo dispondo de um instrumental analítico para inúmeros tipos de pesquisa pode esvair-se em si mesma (OLIVEIRA, 2011, p. 40), já o questionário, além de permitir "alcançar um maior número

de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado." (MARCONI & LAKATOS, 1996, p. 88 *apud* OLIVERA, 2011, p. 37)

Para a análise desta pesquisa, será utilizada uma abordagem quali-quantitativa, isto é, a comparação dos resultados obtidos por meio das duas abordagens, já que consoante Paschoarelli et al (2015, p. 70) "as abordagens quantitativas e qualitativas utilizadas em uma mesma pesquisa são adequadas para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, aproximam o pesquisador do objeto estudado, proporcionando maior credibilidade aos dados"

Apesar das pesquisas quantitativas e qualitativas serem claramente distintas, podemos dizer que se complementam. Pois, o conjunto dos métodos resulta em controle dos dados, compreensão dos fatores implicados, identificação de variáveis e uma visão global do caso.

5. ANÁLISE DAS RESULTANTES DO PROCESSO DE PESQUISA

Como relatado no processo metodológico deste trabalho, neste item demonstraremos de maneira descritiva, as respostas obtidas com a coleta de dados. Esta, desenvolvida por meio de um questionário estruturado composto por dez questões, o qual foi aplicado a doze professores de língua materna atuantes em duas escolas públicas, ambos da região central da cidade de Imbituva - Paraná.

Abaixo discorreremos sobre a pergunta realizada aos professores, e na sequência a análise dos resultados obtidos.

Começamos buscando nos inteirar em qual instituição o docente se graduou. Nesta, 75% dos professores responderam que sua graduação ocorreu na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 16 % concluiu a formação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e 8% pela Universidade Paranaense (UNIPAR).

Na próxima questão levantada com essa pesquisa, almejamos nos cientificar em que período ocorreu à formação destes professores, onde havia 4 opções de resposta, cada uma com 10 anos de diferença da outra. Assim, tomamos conhecimento que, 75% dos professores frequentaram o curso entre os anos de 2000 e 2010 e 25 % entre os anos de 1990 e 2000. As demais alternativas 1980-1990 e 2010-2017 não foram demarcadas.

Na questão três, indagamos qual era o espaço destinado ao latim no período de sua

formação. 83% dos docentes responderam que o latim fazia parte da grade curricular como disciplina e 17% assinalaram a opção em que latim era tematizado em outra disciplina apenas como conteúdo programático. A última opção sobre não ter o ensino de latim na graduação não foi assinalada.

Nestas três primeiras questões, podemos notar que grande parte dos professores de língua materna participantes desta pesquisa, concluiu a graduação no estado do Paraná e predominantemente em instituições públicas e em períodos em que o latim ainda era uma disciplina fixa da grade curricular do curso de letras. Além, de atentarmos ainda para o fato de que todos os docentes sem exceção tiveram contato com o latim na graduação, mesmo que 17% o tenha tido como conteúdo programático, tematizado em outra disciplina.

Na questão seguinte, questionamos se o ensino de latim na graduação foi capaz de suprir suas necessidades enquanto professor de língua materna. As opções variavam entre sim, não, pouco e nenhuma das alternativas, nas quais, 50% responderam que sim, 42% responderam que pouco, e 8% que não, a última opção (nenhuma das alternativas) não foi demarcada. Nesta questão, pudemos notar que metade dos professores, acredita que o ensino de latim que tiveram foi suficiente para sua formação enquanto professor de língua materna, já 50% deram a entender que esse espaço destinado ao latim poderia/deveria ser maior.

Na sequência, a próxima questão indagava a respeito da importância do ensino de latim no curso de língua materna, as opções eram muito objetivas: sim e não. A resposta obtida foi unânime, 100% que sim.

Na questão seis, apresentamos algumas prerrogativas desse ensino, e indagamos se como docentes já formados de língua materna, eles acreditam que o latim como disciplina específica para o ensino da língua e literatura latina poderia melhor formar o futuro educador de língua portuguesa. As opções para demarcação eram: sim, não e acho que pouco influenciaria sobre a formação deste profissional. Como resposta, 92% acreditam que sim e 8% acreditam que pouco influenciaria.

Nas duas questões acima, é notório que tais professores acreditam na importância do latim na formação do profissional de língua materna e ainda a grande maioria acredita que o latim pode contribuir em muito para uma melhor formação desses profissionais.

A questão subsequente, pedia o ponto de vista do docente acerca da valorização da base histórico/cultural, nesse caso histórico linguístico pela sociedade. Disponibilizava como respostas: sim, valoriza ou não valoriza. Como resposta verificamos que 92% dos professores participantes

acreditam que sociedade não valoriza este histórico, contra 8% que acredita que valoriza.

A questão oito, indagava se como docentes atuantes eles costumam demonstrar o histórico da língua em sala de aula, as opções de resposta eram: sim, pouco, superficialmente e nunca. Nesta, 33,3% demarcaram que sim, 33,3% que pouco e 33,3% responderam que superficialmente, a última opção (nunca), não foi assinalada.

A resposta dos professores nesta questão mostra uma contraposição se comparada com a questão anterior, pois 92% dos professores acreditam que a sociedade não valoriza a base histórico linguística, e apenas 33,3% afirmam demonstrar o histórico da língua em sala de aula, isto é, apesar de referirem à sociedade a culpa da não valorização da base histórico linguística, 66,6% não apresentam tal conteúdo aos discentes em suas salas de aula.

Em seguida, após apresentarmos mais algumas prerrogativas, questionamos se os mesmos acreditam que o ensino de latim na graduação pode preparar melhor os docentes para o mercado de trabalho. Entre as respostas os professores tinham as seguintes opções: sim, não e por último - pouco influenciaria sobre a formação deste profissional. Como respostas, 75% acreditam que sim, 25% acham que pouco influenciaria, e a segunda opção (não) não foi demarcada.

A questão acima apresenta valores muito expressivos para com a importância da temática, pois 75% dos docentes demarcaram que o ensino de língua latina na graduação prepararia melhor o docente para o mercado de trabalho, isto é, vindo de professores já atuantes, a afirmação de tal prerrogativa da língua latina é de suma importância, principalmente por que defendemos a re-inclusão do latim no espaço que lhe é devido, ou seja, na formação do futuro profissional de língua materna.

A última questão questionava se o ensino de latim facilitaria o aprendizado de uma segunda língua, nesse caso, das línguas neolatinas. As opções de resposta eram: sim, não e, acho que pouco influenciaria o ensino do latim sobre essa questão. Semelhante aos resultados da última questão, 75% acreditam que sim, 25% acham que pouco influenciaria, e a segunda opção (não) também não foi demarcada.

Nesta questão, em breve análise, pode-se entender que os 75% que acreditam que o latim influenciaria positivamente sobre o aprendizado de uma segunda língua tem uma mínima noção das prerrogativas desse ensino ou acreditam que por advirem de uma mesma família a aquisição de uma língua "irmã" possa ser facilitada com o aprendizado da língua mãe. Já os 25% que acreditam que pouco influenciaria podem não ter tido o contato específico com o latim em suas formações,

onde demonstram isso em suas repostas, devido não notarem similaridade na base de formação destas línguas.

A seguir, como modo de melhor refletir acerca dos levantamentos feitos com esta pesquisa, o texto das considerações finais levantará ainda alguns fatores não discutidos neste item, elencará estes dados a itens ligados a fundamentação teórica, bem como apresentará lacunas que podem vir a ser estudadas em próximas pesquisas ligadas ao assunto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma breve análise da língua latina, é possível entender os motivos pelos quais antepomos esta pesquisa, dentre eles, ter em consideração que juntamente com a responsabilidade de lecionar uma língua, vem a incumbência de transmitir os valores políticos, sociais e culturais da mesma.

Há anos, observa-se que o latim vem sendo preterido no país que coincidentemente detém a maior população de fala românica do mundo, e cabe a nós "na impossibilidade de reconquistar o que fora perdido com o tipo de mundo em que vivemos,[...] nos tornar conscientes da existência de coisas que perdemos e de sua importância. (LEVI STRAUSS, 2010, p. 17 *apud* SANTOS & MAIA, 2016, p. 09)

À vista disso, buscou-se com a presente pesquisa, além de demonstrar a relevância da língua latina, verificar que déficits foram criados com a retirada da mesma da graduação do curso de língua materna e como tal ato repercutiu na formação destes docentes.

Por meio do levantamento de dados, foi possível constatar que 100% dos professores consideram a língua latina importante para a formação do professor de língua materna e 92% acreditam que o latim influencia sim na formação do docente de língua materna. Além de 75% pensarem que o latim na graduação prepara melhor o profissional para o mercado de trabalho. Com estes dados, cumprimos nosso primeiro objetivo, a relevância do latim nas respostas dadas pelos professores é inegável.

Dos professores participantes desta pesquisa, 75% concluíram a licenciatura entre 2000 e 2010, 83% assinalou que durante a formação a língua latina fazia parte da grade curricular como disciplina e 50% demarcaram que o latim supriu pouco ou não supriu suas necessidades enquanto professor de língua materna. Isto é, mesmo tendo se licenciado num espaço temporal em que o latim

ainda era uma disciplina específica da grade curricular, metade dos professores acreditam que esse ensino foi fraco. Outro fator existente, é que 92% de tais docentes julgam que a base histórico linguística não é devidamente valorizada pela sociedade. Porém, apenas 33,3% dos mesmos explanam essa temática em sala de aula.

Desta forma, atingimos nosso segundo e terceiro objetivo, pois a exiguidade do ensino de latim na graduação de língua materna resultou na formação de profissionais inconclusos, que mesmo após a licenciatura não se sentem totalmente preparados para exercer a formação, e levando em consideração que "o português é o próprio latim modificado" (COUTINHO, 1984, p. 47 *apud* SANTOS & MAIA, 2016, p. 93), se estes posteriormente exercem a licenciatura, acabam por preterir o conteúdo histórico linguístico do ensino fundamental médio, o que consequentemente repercute em todo o sistema do ensino.

A este respeito, ainda se fazem necessárias mais reflexões, tais como: que outros déficits foram criados com a supressão do latim, como tal ato repercutiu na formação de docentes de outras áreas, de que forma o latim poderia reconquistar o seu espaço na grade curricular do curso de letras e que atualizações metodológicas seriam necessárias, etc.

Concluindo, chamamos a atenção para a relevância da língua latina na formação do professor de língua materna, profissionais os quais servem de ponte para o conhecimento, assim como, para a ínfima carga horária destinada a mesma nas graduações. Pois, conforme demonstrado nessa pesquisa, a língua latina poderia ser tanto melhor aproveitada se fruída com mais tempo.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**, 1986.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao Latim*. São Paulo, Ática, 2006.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESSP, n. 4 p. 13-24, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 5. ed. Petrópolis : Vozes, 2000.

CASTRO, Marihá B., LEITE, Leni Ribeiro. **Ensino de língua latina na universidade brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em letras**. Organon, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 223-244, jan/jun. 2014. Disponível em: <

<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/download/43622/29897>>. Acesso em 10 de junho de 2018.

COSTA, Francisco Adamy Pereira; COSTA, Francisca Ayanny Pereira. **O ensino de latim na universidade e o papel do docente**. Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 5, n. 1, p. 04-19, jan.-abr. 2016. Disponível em:<<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/viewFile/1070/888>>. Acesso em: 10 Jun. 2018.

MARANHÃO, Samantha de Moura. **Reflexões sobre o ensino de língua latina em cursos superiores de letras modernas**. Instrumento, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 27-36, jan/jun 2009.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão: UFG, 2011. Disponível em:<https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf>. Acesso em: 06 Dez. 2018.

PASCHOARELLI, Luis Carlos; MEDOLA, Fausto Orsi; BONFIM, Gabriel Henrique Cruz. **Características Qualitativas, Quantitativas e Quali/quantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico**. Revista de Design, Tecnologia e Sociedade, Brasília Df, v. 1, n. 2, p.65-78, 2015. Semestral. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/view/19962>>. Acesso em: 06 Dez. 2018.

RAMOS, Tatiany Eliça Da Costa, SOUZA, Yamara Mamed. **A importância do latim**. Recanto das Letras, 2011. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/2891489>>. Acesso em 10 Jun. 2018.

SANTOS, Clemilton Pereira dos; MAIA, Letícia Pereira de Andrade (Orgs.). **Do Latim ao Português: identidade, linguagem e ensino**. Curitiba, Appris, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas : Autores Associados, 2007.

SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. **História antiga e medieval**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1992.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. Trad. de Celso Cunha. 6. ed. Portuguesa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1994.

VEJA.COM. **Em ranking da educação com 36 países, Brasil fica em penúltimo**. Disponível em:<<https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>>. Acesso em: 20 de out de 2018.

VIARO, Mario E. **A importância do latim na atualidade**. Disponível em:<www.unilago.com.br/download/arquivos/20996/artigo_Mario_Viaro.pdf>. Acesso em: 20 de out de 2018.

Eixo Temático: 5) Variação e mudança linguística: desdobramentos e perspectivas

Língua e colonização italiana no município de Palmeira-PR¹

Sandra Mara Barauce (UNICENTRO)

Loremi Loregian-Penkal (UNICENTRO)

Resumo

A cidade de Palmeira, Paraná, está localizada na região dos Campos Gerais. Fazia parte da rotados tropeiros, o que propiciou a formação de fazendas para engorda de gado. Seu crescimento demográfico, porém, só aconteceu com a vinda dos imigrantes europeus, no fim do século XIX. Os italianos, na sua maioria, chegaram na década de 1890. A imigração italiana no município de Palmeira está diretamente ligada à história da Colônia Cecília, uma colônia experimental anarquista fundada por Giovanni Rossi, em 1890, na localidade de Santa Bárbara. Seu fundador buscava a experiência de uma nova sociedade baseada no socialismo anárquico, onde os habitantes pudessem ser livres, sem hierarquia, sem religião e sem governo. Nessa sociedade idealizada, iria se praticar o amor livre, poliândrico. A colônia Cecília, segundo Felici (1998), tem duas versões de sua história, a lenda e a realidade. A primeira, foi a responsável por difundir-la, uma versão desviada da verdade, fictícia, que despertou o interesse para a busca da realidade. A segunda, tornou-se conhecida a partir de pesquisas alicerçadas em documentos históricos que puderam colaborar no resgate dos vestígios da Colônia Cecília e seus participantes. O período “ceciliano” corresponde ao maior fluxo de imigrantes italianos, mas o fim da Colônia Cecília não representou o fim da chegada de italianos à cidade. Muitos imigrantes italianos se estabeleceram no município e construíram, direta ou indiretamente, um legado de história no enriquecimento sócio cultural e no desenvolvimento econômico, demográfico e humano de Palmeira. A presente comunicação busca socializar os resultados da pesquisa bibliográfica efetuada em obras como as de Rossi (2000); Mello Neto (1996), entre outras, para resgatar a historicidade e o legado da Colônia Cecília à cidade de Palmeira, Paraná, bem como a importância da colonização e da língua italiana a essa cidade e aos seus moradores.

Palavras-chave: Colônia Cecília; Cultura; Imigração; Palmeira.

Abstract

The city of Palmeira, Paraná, is located in the Campos Gerais region. It was part of the Tropeiros route, which led to the formation of cattle fattening farms. Its demographic growth, however, only occurred with the arrival of the European immigrants, in the late nineteenth century. The majority of Italians arrived in the 1890s. The Italian immigration in the municipality of Palmeira is directly related to the history of the Cecília Colony, an experimental anarchist colony founded by Giovanni Rossi in 1890 in the town of Santa Bárbara. Its founder sought the experience of a new Society based on anarchic socialism, in which the inhabitants could live freely, without hierarchy, without religion and without government. In this idealized society, free, polyandric love could be practiced. The Cecília Colony, according to Felici (1998), has two versions of its history - the legend and the reality.

¹ Pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/FA

The first one was responsible for spreading a deviant, fictional version of the truth that aroused interest in the search for reality. The second one became known by means of research based on historical documents, which have contributed in the retrieval of the vestiges of the Cecília Colony and its participants. The “Cecilian” period corresponds to the greater flow of Italian immigrants, but the end of the Cecília Colony did not represent the end of the arrival of Italians in the city. Many Italian immigrants settled in the municipality and, directly or indirectly, built a historical legacy in the socio-cultural enrichment and in the economic, demographic and human development of Palmeira. This paper aims at socializing the results of a bibliographic research carried out in works such as Rossi (2000); Mello Neto (1996), among others, that sought to retrieve the historicity and legacy of the Cecília Colony to the city of Palmeira, Paraná, as well as the importance of the colonization and the Italian language to this city and its residents.

Keywords: Cecília Colony; Culture; Immigration; Palmeira.

1. INTRODUÇÃO

O município de Palmeira situa-se no Segundo Planalto Paranaense, possui uma área de 1.457,262 Km² (IBGE), tendo como municípios limítrofes Lapa, Porto Amazonas, São João do Triunfo, Teixeira Soares, Ponta Grossa, Balsa Nova e Campo Largo. Tem uma população, segundo o último censo do IBGE de 2010, de 32.123 habitantes. Possui um clima subtropical, temperado e fresco, por esse motivo, Palmeira recebe o título de “Cidade Clima”.

Esse município teve seu crescimento populacional a partir da chegada dos imigrantes. As etnias que nele se estabeleceram foram os russo-alemães, ou alemães do Volga, franceses, suíços, ingleses, poloneses, italianos, alemães, russos, Sírio-Libaneses e Japoneses (SCHNELL, 2006).

A imigração italiana está diretamente ligada à história da Colônia Cecília, uma colônia experimental anarquista fundada por Giovanni Rossi, em 1890, na localidade de Santa Bárbara. Seu fundador buscava a experiência de uma nova sociedade baseada no socialismo anárquico, onde os habitantes pudessem ser livres, sem hierarquia, sem religião e sem governo. Nessa sociedade idealizada, iria se praticar o amor livre, poliândrico.

A Colônia Cecília, segundo Felici (1998), tem duas versões de sua história, a lenda e a realidade. A primeira, foi a responsável por difundir-la, “uma versão desviada da verdade” (FELICI, 1998, p. 9), fictícia, que despertou o interesse para a busca da realidade. A segunda foi conhecida a partir de pesquisas alicerçadas em documentos históricos que puderam colaborar no resgate dos vestígios da Colônia Cecília e seus participantes.

A Cecília foi o principal atrativo para a vinda de imigrantes italianos para a cidade de Palmeira e teve inúmeras adesões desses que vieram devido à intensa propaganda de Rossi na

Itália, porém houve um rodízio grande de famílias devido à miséria da colônia, à falta de adesão aos ideais ou o anseio da propriedade própria. Dessa maneira, a deserção foi algo corriqueiro. Esse rodízio contribuiu para a instabilidade financeira e a miséria, pois algumas famílias ao partir levaram o dinheiro do caixa social (ROSSI, 2000). A colônia anarquista chegou ao fim em abril de 1894, quando "o ativo da Cecília (é) vendido a um grupo desses camponeses de Parma que tinham provocado a crise" (ROSSI, *apud* FELICI, 1998, p. 36).

O período “ceciliano” corresponde ao maior fluxo de imigrantes italianos, mas o fim da Colônia Cecília não representou o fim da chegada de italianos à cidade. Muitos imigrantes italianos se estabeleceram no município e construíram, direta ou indiretamente, um legado de história no enriquecimento sociocultural e no desenvolvimento econômico, demográfico e humano de Palmeira.

A presente pesquisa buscou, através do levantamento de obras bibliográficas, compreender a influência da imigração italiana na cidade de Palmeira. Efetuamos um levantamento da historicidade da Colônia Cecília, utilizando principalmente os autores Felici (1998), Mello Neto (1996) e Rossi (2000), para desmitificar alguns pontos difundidos, ainda, na atualidade e, através desses e outros autores, buscar tanto a influência quanto o legado histórico, cultural e linguístico da imigração italiana e sua descendência nesse município paranaense.

2. A OCUPAÇÃO E A COLONIZAÇÃO DE PALMEIRA, PARANÁ

Segundo Schenell (2006), o primeiro relato de ocupação dos campos, onde atualmente está localizada a cidade de Palmeira, está unida à história da fundação da freguesia do Tamanduá. O bandeirante e povoador capitão Luiz, o “capitão Tigre”, em 1709, obteve uma sesmaria na qual fundou a capela de Tamanduá, que propiciou o surgimento de um povoado que, no ano de 1813, foi elevado à freguesia Collada à capela de Tamanduá e desmembrou-se de Curitiba.

O ciclo do tropeirismo propiciou, na região, o surgimento de fazendas de engorda de gado e campos de aluguel, os quais serviam para os tropeiros deixarem seus animais para se restabelecerem do longo percurso que era o caminho de Viamão, no Rio Grande do Sul, até Sorocaba, São Paulo.

Em 1919, o fazendeiro Manuel José de Araújo doou um pedaço de terra para a

construção de uma igreja matriz. Em 1823, “é transferida oficialmente a freguesia de Tamanduá para Palmeira, a qual recebe o nome de Freguesia Nova de Nossa Senhora da

Conceição de Palmeira” (SCHNELL, 2006, p. 19). Já em 03 de maio de 1869, pela Lei nº 184, foi elevada à condição de vila “Vila de Nossa Senhora da Conceição de Palmeira”. Schnell (2006, p. 32) historiciza como Palmeira foi elevada à categoria de comarca,

[...] em 09 de novembro de 1877, pela Lei nº 238, Palmeira recebe os foros de cidade; anteriormente, até 1854, estava subordinada à cidade de Curitiba; a partir dessa data, à Comarca de Castro: em 1871, à Comarca da Lapa; em 1881, à Ponta Grossa. Somente em 1889 é que Palmeira foi elevada à categoria de Comarca; porém, em 1891 passa novamente a ser subordinada a Ponta Grossa e, em 1909, adquire de forma definitiva a condição de comarca [...]

Palmeira “era povoada por ricos fazendeiros portugueses, antigos bandeirantes paulistas que se fixaram na região, caboclos e negros descendentes de escravos” (ORCHANHESKI; MAYER, 2006, p. 23). O crescimento demográfico, porém, só aconteceu com a chegada dos imigrantes. Os primeiros a chegarem na região foram os russo-alemães, ou alemães do Volga, posteriormente chegaram franceses, suíços, ingleses, poloneses, italianos, alemães, russos, Sírio-Libaneses e Japoneses.

Os poloneses chegaram a partir de 1890, antes dos italianos. Segundo Orchanheski e Mayer (2006), eram agricultores e católicos que formaram em Santa Bárbara sua principal colônia. Vieram, ao longo dos anos que se seguiram, muitos poloneses, tornando-se a etnia mais numerosa da cidade de Palmeira.

2.1 IMIGRAÇÃO ITALIANA – COLÔNIA CECÍLIA

A imigração italiana, na cidade de Palmeira, tem sua história entrelaçada com a história da Colônia Cecília, colônia anarquista fundada por Giovanni Rossi em abril de 1890. Esta Colônia tem duas versões de sua história.

A primeira, a lenda, tem como responsável o escritor Afonso Schmidt que em 1942 lançou o livro “Colônia Cecília – romance de uma experiência anarquista”. Segundo Mello Neto (1996), Schmidt entrou em contato com a obra “*Un episodio d’amore libero*”, de Giovanni Rossi, e interessou-se pela história da Colônia Cecília, fez uma breve pesquisa acerca da sua existência e criou o romance que foi o responsável por difundir a história da colônia anarquista no Brasil. Nesta versão, as terras teriam sido doadas pelo imperador D.

Pedro II em um encontro entre o imperador e Rossi, em Milão, em 1888.

Segundo Felici (1998), a intervenção do imperador não foi inventada por Schmidt, ele teria se baseado em uma frase de Cerchiai, importante jornalista anárquico de São Paulo, que visitou a extinta colônia, em 1934, e dela enviou uma carta que foi publicada em 1936, na revista “*Quaderni della Libertà*”.

Deve-se a Schmidt, porém, a divulgação da história da colônia anarquista que despertou e desperta muito interesse e lembrando que sua obra é um romance, portanto, trata-se de uma obra fictícia. Schmidt não foi o único a relacionar o imperador com a Colônia, muitas pesquisas e livros trazem essa relação. No site da prefeitura de Palmeira, na página acerca do Memorial da Colônia Cecília, é colocado um breve resumo a respeito da colônia e lá consta que,

Rossi, ideólogo e escritor anarquista, adepto da “acracia”, foi instigado pelo músico brasileiro Carlos Gomes a procurar D. Pedro II com o propósito de instaurar uma comunidade capaz de propulsionar um “novo tempo”, uma utopia baseada no trabalho, na vida e no amor libertário. Interessado na colonização do Brasil, D. Pedro II atendeu o pedido e escreveu ao Rossi oferecendo as terras a serem ocupadas pelos italianos (300 alqueires na região meridional brasileira). A doação, de fato, não aconteceu: logo depois da oferta pelo Imperador foi instaurada a República brasileira, que não reconheceu concessões de terras outorgadas pelo império deposto a estrangeiros. Rossi não desistiu. Comprou as terras por meio da “Inspetoria de Terras e Colonização”. (Palmeira. Prefeitura Municipal, 2014, Disponível em: <http://www.palmeira.pr.gov.br/turismo/memorial-colonia-cecilia> Acesso em: 24 jan. 2018.)

A ligação do imperador com a Cecília, portanto, é pregada até a atualidade, sendo encontrada no site oficial da prefeitura de Palmeira, apesar deste informar que as terras foram compradas pelos anarquistas, relaciona a história da Colônia Cecília com o imperador D. Pedro II.

A segunda versão foi conhecida a partir de uma pesquisa mais aprofundada feita por pessoas instigadas em se aproximar da verdadeira história desta colônia. Felici e Mello Neto realizaram pesquisas e trazem versões baseadas em documentos oficiais, cartas, escritos do próprio Rossi, depoimentos dos descendentes, jornais e revistas da época que se opõem e desmistificam muitos pontos da história até então conhecida. São interpretações da história que condizem mais com a realidade, ou que estão melhor alicerçadas em fatos que comprovam tais afirmações. Atualmente, os artigos escritos pelo idealizador da Colônia

Cecília, Rossi, foram traduzidos e, portanto, estão mais acessíveis aos interessados que quiserem conhecer tanto o pensamento utópico, quanto os relatos de Rossi em relação à Colônia Cecília.

Segundo Rossi (2000), o grupo pioneiro embarcou em 20 de fevereiro de 1890 a bordo do navio *Città di Roma*, era composto por cinco homens e apenas uma mulher, seus respectivos nomes eram: Cattina e Aschille Dondelli, Evangelista Benedetti, Lorenzo Arrighini, Giacomo Zanetti e o próprio Giovanni Rossi. A relação dos nomes, todavia, é contestada por Felici (1998) em sua pesquisa. De acordo com ela,

O número exato dos primeiros colonos não é conhecido, porque as cifras antecipadas por Rossi nos diferentes textos que ele redigiu - e por Amilcare Cappellaro, que se junta à Cecília no fim de 1892, e se torna então o correspondente regular do jornal anarquista francês *La Révolte*, - contradizem os registros dos barcos aportados no Rio de Janeiro e os registros das entradas na hospedaria dos imigrantes. Na carta, já citada, que Rossi enviou a *La Révolte*, quando tinha acabado de desembarcar no Rio em março, ele informa que seu grupo é constituído de oito pessoas, às quais se juntou, durante a viagem, uma família espanhola. Posteriormente ele não fez mais alusão a essa família espanhola. Em contrapartida, em 1891, na quinta edição de *Un Comune Socialista*, quando Rossi dá os nomes dos companheiros que viajaram com ele, ele não cita mais que cinco [...] No registro consultado no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, os nomes de Achille e Cattina Dondelli não aparecem entre os nomes dos passageiros do *Città di Roma*, mas ali figura um outro nome, o de Elisabetta Arrighini, não mencionada por Rossi. Amilcare Cappellaro, fazendo para um número de outubro de 1892 do *La Révolte*, o histórico da Cecília, escreve que "a colônia socialista Cecília foi fundada pelo companheiro Rossi e três outros, no mês de abril de 1890." [...] entretanto, havia realmente uma mulher no início da Cecília, uma vez que Rossi nos diz que "a caixa social era confiada, por pura formalidade, à única mulher da comunidade." (FELICI, 1998, p. 15-16)

Segundo Felici (1998), *Città di Roma* chega ao Rio de Janeiro em 18 de março de 1890. No dia 26, a viagem é retomada a bordo do navio *Desterro*, chegando em Paranaguá no dia 28 de março do mesmo ano, onde o grupo desce. Em princípio, pretendiam formar a colônia no Uruguai, mas em Paranaguá, sem explicações encontradas, o grupo resolve se estabelecer em terras paranaenses. Rossi explica os motivos que levaram o grupo a atracar em Paranaguá:

Nós devíamos ir a Porto Alegre, mas dois dos nossos companheiros sofriam de tal maneira do mal de mar que decidimos poupar-lhes os outros cinco ou

seis dias de navegação e descer aqui, para fundar a nossa colônia socialista em alguma parte do Paraná, que sabíamos com clima ameno e saudável (ROSSI, 2000, p. 28-29).

No dia 30 os pioneiros seguem viagem à Curitiba, percorrendo o caminho de muitos imigrantes.

O grupo procurava por terras perto de rio navegável, o escritório da Inspetoria de Terra e Colonização encaminha-os em direção ao distrito de São Mateus, banhado pelo rio Iguaçu. Rossi e Benedetti decidem seguir na frente do grupo para encontrarem o lugar para formarem a colônia, os outros ficam em Curitiba à espera de notícias.

No dia 2 de abril, os dois chegam à cidade de Palmeira, conhecem o médico da cidade, o italiano Franco Grillo, que os ajudou, tornou-se amigo de Rossi e contribuiu muito com a Colônia. Rossi e Benedetti escolhem Santa Bárbara, Palmeira, para ser o berço da futura colônia anarquista. O restante do grupo se junta a eles. Rossi relata os seis primeiros meses na Colônia da seguinte forma,

durante os primeiros seis meses de permanência, foram construídos uns poucos de móveis para prover a casa, e houve grande satisfação quando foram feitas algumas macas, uns enxergões, uns pequenos e sempre insuficientes cobertores. Formada uma pequena horta, consertadas e ampliadas as cercas de defesa contra o gado solto, plantada uma vinha em sulcos, cultivados, entre as fileiras da vinha, feijão e batatas, arrumada a madeira para a construção de uma outra casa, construída a cozinha e lavrado um terreno para plantar mandioca, fez-se um pequeno jardim em frente da casa. (ROSSI, 2000, p. 64-65).

Os anarquistas foram bem recepcionados, “a primeira égua, as primeiras vacas e os primeiros porcos da nossa colônia foram presentes de vizinhos gentis” (ROSSI, 2000, p. 60). Fato que mudaria com o convívio, pois os vizinhos eram os poloneses que, segundo Orchanheski; Mayer (2006), professavam a fé fervorosa católica que entrou em conflito com o ateísmo pregado pelos anarquistas. Segundo Agottani (2015), os poloneses ficaram com medo de perder suas terras para os italianos, suas crenças eram contrárias aos anarquistas e proibiram, inclusive, os anarquistas de enterrarem seus mortos no cemitério, mais tarde houve uma divisão no cemitério sendo poloneses e italianos enterrados em lados opostos. Agottani (2015) afirma que casamento entre descendentes dessas duas etnias só aconteceu na quarta geração.

No período de setembro de 1890 a julho de 1891, Rossi esteve afastado da colônia, foi à Itália recrutar novos moradores para a Colônia. Lá, fez uma intensa propaganda, o que acarretou na vinda de muitos imigrantes italianos. Nesse período a colônia teve uma população superior a 150 pessoas (ROSSI, 2000). Como não estava preparada para comportar tanta gente, a miséria se abateu e a ausência de seu idealizador fez com que os ideais anarquistas não fossem colocados em prática. Em junho de 1891, as primeiras famílias que haviam se estabelecidos na colônia partiram levando o capital social, acarretando na dissolução da colônia.

A Colônia foi reconstruída pelos jovens que ali permaneceram. Novos habitantes foram chegando, alguns trabalhavam nas estradas do governo e ajudavam as finanças da colônia colocando o dinheiro no caixa social. No balanço feito por Rossi, em 31 de dezembro de 1892 a colônia tinha 64 habitantes (ROSSI, 2000).

A colônia era composta por vinte casas de madeira “dispostas simetricamente ao longo de uma rua a ao redor de uma praça [...] Cada cabana[...] mede seis metros, na frente, por quatro de profundidade e três de altura. Algumas dessas cabanas têm piso de tábuas, enquanto outras apenas de terra batida” (ROSSI, 2000, p. 75). Segundo Rossi, havia uma oficina dos tanoeiros, aonde fabricavam-se barris que eram vendidos na cidade, e uma escola que funcionava de maneira irregular.

Rossi teve a oportunidade de vivenciar o amor livre que ele defendia. Em fins de 1892, chegaram Adele e Annibale. Adele já era conhecida de Rossi, mas não tinham relações, porém, com a convivência nasceu um sentimento que o marido de Adele, Annibale, permitiu que fosse vivenciado. Mello Neto (1996, p. 179) afirma que “Rossi procurava estabelecer distinção entre o que defendia como amor livre e o amor libertino, predominantemente sexual; a prostituição era por ele considerada como fruto da estrutura familiar burguesa”. Segundo Rossi, na colônia houve um segundo casal que aderiu ao amor livre.

Muitos dos imigrantes que vieram para a Colônia, após uma permanência curta ou longa, partiram. Rossi apresenta os seguintes motivos,

Houve desde as famílias que se retiraram à mão armada, levando embora o gado da comunidade, ao moço que abandonou a Cecília porque a namoradinha o tinha abandonado; do espanhol, aceito apesar de todos saberem tratar-se de ladrão profissional, que fugiu esvaziando a caixa comum aberta a todos, ao marido que foi embora por medo de que lhe conquistassem a mulher. Há uma tal variedade de causas que é impossível enumerar todas elas. Muitos não conseguiram adaptar-se aos trabalhos duros

da roça e um número ainda maior não conseguiu acostumar-se à insuficiência nutritiva das refeições, uns pensaram em fazer fortuna fora da comunidade e outros, ao irem embora, pretendiam voltar a seus hábitos de alcoólatra. Parece-me certo, porém, que ninguém deixou a Cecília por oposição aos princípios econômicos e políticos fundamentais sobre os quais a colônia se assenta; e a maioria não teria partido se a posse de máquinas e instrumentos de trabalho, o exercício dos diferentes ofícios e um período de existência maior tivessem já proporcionado um bem-estar não inferior ao que era encontrado nos centros de vida burguesa. Por causa da aspiração à posse individual da terra, deixaram a comunidade apenas uns poucos camponeses (ROSSI, 2000, p. 78-79).

Em 1893, Rossi abandonou a Colônia e foi morar em Curitiba. A colônia sobreviveu até 1894. Algumas famílias permaneceram ali, assumiram e pagaram as dívidas tornando-se donas das terras.

Segundo as recentes pesquisas e os escritos de Rossi, portanto, o imperador não influenciou em nada na vinda dos anarquistas para o solo Paranaense. A incompatibilidade nas datas são fatos que contribuem para esta afirmação, o império caiu em novembro de 1889 e a Colônia Cecília foi fundada em abril de 1890.

Alguns possíveis nomes que fizeram parte da colônia, segundo Felici (1998, anexo), são: Agottani Aldino (filho de Tranquillo); Agottani Andrea Giuseppe ou José (filho de Tranquillo); Agottani Pacifico; Agottani Tranquillo; Agottani Zeffirino (filho de Tranquillo); Annibale; Arrighini Elisabetta; Arrighini Lorenzo; Artusi Adelina (esposa de Tranquillo Agottani); Artusi Aniceto; Artusi Virginio; Balilla; Benedetti Evangelista; Bientinezzi; Boni Decio; Cappellaro Amilcare; Celli Bruno; Cini Egizio; Codega Domenico; Colli Pietro; Corsi Curcio; Costalli ou Costagli Paolo; Crollanti Primo; De Paola Francesco; Dondelli Achille; Dondelli Cattina; Dusi Daniele; Fagnoni Argia (esposa de Francesco Gattai); Fanin; Fecci Florindo; Gallina Achille; Garzino Domenico; Gattai Aurelio (filho de Francesco); Gattai Ernesto (filho de Francesco); Gattai Francesco Arnaldo; Gattai Guerrando (filho de Francesco); Gattai Rina (filha de Francesco); Gavarri Pietro; Géléac Jean. Brest; Grassi Eugenio; Lemmi Eugenio; Lemmi (esposa de Eugenio Lemmi); Maderna Giuseppe; Mansani Domenico ou Federico; Massa Antonio; Mezzadri (Carlo?); Minardi Romano; Nannoni Alessandro; Nicola Francesco; Novelli; Pacini Ernesto; Parodi Rinaldo; Previtali Arturo; Puig Mayol; Riva Pietro; Romani; Rossi Giovanni.; Saint-Pierre Jean. Tarbes; Serventi Adele; Silano Luigi; Soldi Marco; Todeschini; Tomei; Torti Carlo; Venturini Dante; Vercezzi; Verona Umberto; Zanetti Giacomo; Zerla Giuseppe; Zilli. A lista dos nomes é vaga pois, segundo

ROSSI (2000, p. 82), passaram pela colônia “mais de trezentas pessoas”.

A imigração italiana, na cidade de Palmeira, está diretamente relacionada, por vários autores, à história da Colônia Cecília, colocando-a como responsável pela chegada dos primeiros italianos à cidade. Ela foi, sem dúvida, a maior responsável pela vinda desses, porém, ao chegarem já havia pioneiros italianos na cidade: o médico Franco Grillo, que segundo Rossi (2000, p. 37) “é um bom e honesto italiano [...] que está no Brasil há dezessete anos”, Rossi não precisa o tempo que o médico está estabelecido na cidade, mas o fato é que ele já morava na cidade quando os pioneiros anarquistas chegaram em solo palmeirense; e, segundo Mayer (2018), Giuseppe Francesco Capraro chegou em 1882 ao Brasil e em 1885 estabeleceu residência em Palmeira, casou-se, no mesmo ano, com Rosalie Louise, descendente de franceses. Quando os anarquistas chegaram, portanto, já havia italianos morando na cidade. Também, o fim da Colônia Cecília não representou o fim da imigração italiana na cidade, após o fim da colônia, essa continuou a receber os imigrantes italianos, oriundos da Itália ou migrados de outras regiões do Brasil.

3. LEGADOS DA IMIGRAÇÃO ITALIANA

As imigrações contribuíram muito para a cultura e o desenvolvimento, “cada etnia que se fixou no Paraná deu-lhe tradições, costumes e características diferenciadas, colaborando com técnicas inovadoras e possibilitando-o ser um Laboratório Étnico onde se formou o povo e a sociedade que vemos nos dias atuais, com seus hábitos e modos de vida” (BRAZ, 2000, p. 92). A imigração italiana, juntamente com as demais etnias que colonizaram o município de Palmeira, contribuiu muito para a formação cultural que o município possui atualmente. Serão descritos a seguir alguns pontos que comprovam a importância e a contribuição desta etnia para o município.

3.1 A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA ITALIANA

A Língua Portuguesa originou-se do Latim, segundo Queiroz e Oliveira (2009), ela usa a derivação e a composição, característicos do Latim, e utiliza-se de empréstimos de outros sistemas linguísticos para expansão do léxico. Esses empréstimos são chamados de estrangeirismos. Esses são classificados de acordo com a língua de origem, assim, os

originários do italiano são chamados de italianismos.

Desde a sua origem até a contemporaneidade a Língua Portuguesa utiliza-se de empréstimos para compor seu léxico. Isso acontece devido ao contato social entre povos de idiomas diferentes. A influência da Língua Italiana no português ocorreu consideravelmente entre o fim do século XIX e início do século XX, devido à chegada dos imigrantes italianos. Alguns italianismos mantiveram sua grafia original, outros, porém, foram adaptados à Língua Portuguesa e foram, portanto, aportuguesados.

Em relação aos italianismos, Sabbatini (2007, p. 47) afirma que:

A maioria das pessoas ignora que tem origem no italiano um grande número das palavras que usam no seu dia-a-dia. Esse parentesco é bastante evidente em algumas palavras, como os vários tipos de pratos e ingredientes que ganhamos da cozinha italiana, tais como, por exemplo, espaguete, macarrão, panetone, pizza, polenta e risoto; de termos musicais que foram adotados com poucas modificações, como arpejo, batuta, cantata, contralto, maestro, partitura, piano, sonata e violoncelo [...] ou de coisas e fenômenos claramente oriundos daquele país, como doge, fascismo, gôndola, máfia, mezanino, ópera e tômbola.

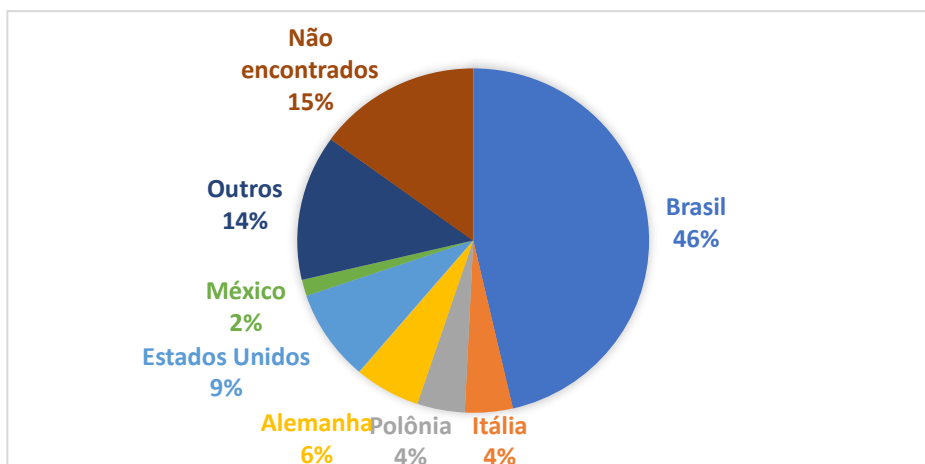
Utilizando a lista de Sabbatini com 435 italianismos presentes no português, foram analisados dois jornais em circulação na cidade, Jornal Ipiranga (edição 184) e o Jornal Gazeta de Palmeira (nº 1503), foram encontrados 15 italianismos: festa; papa; alto; solo; terraço; médicos; desenho; fresco; gazeta; crédito; débito; empresário; modelo; político; vila. Além desses, na cidade de Palmeira, os sobrenomes, que além de designarem uma família também dão nome a vários pontos comerciais - farmácia, lojas, material de construção, advocacia, clínica oftalmológica, consultório odontológico, escritório de contabilidade, entre outros – e ruas da cidade, estão inseridos no contexto lexical dos habitantes.

3.2 POPULAÇÃO

A população de Palmeira em 1890 era estimada em 10.110 brasileiros e 819 estrangeiros (MELLO NETO, 1996), segundo o IBGE, no último censo de 2010 a população era de 32.123 habitantes. Segundo Steca e Flores (2002), a imigração no Paraná tinha como objetivo a ocupação de espaços vazios e solucionar a falta de mão de obra. A colonização italiana em solo Palmeirense contribuiu muito para o êxito desses objetivos. Analisando o

“Disk Fácil” (2016), lista telefônica da cidade de Palmeira, foram encontrados 593 sobrenomes diferentes. Utilizando o site “forebears” foi possível descobrir os países de maior incidência de cada sobrenome: Brasil 275; Itália 26; Polônia 26; Alemanha 36; Estados Unidos 51; México 9; outros países 81; não encontrados pelo site 89. No gráfico a seguir é possível observar melhor a distribuição destes sobrenomes:

Gráfico 1: Sobrenomes encontrados na lista telefônica de Palmeira por país de origem.



Fonte: Autora da pesquisa.

Observamos que a maioria dos sobrenomes são encontrados com maior incidência no Brasil. Isso acontece devido à população do Brasil ser maior que muitos desses países e, também, devido à mudança que ocorreu na grafia dos sobrenomes ao longo da história, fato que também explica o percentual alto de nomes não encontrados e sobrenomes encontrados apenas no Brasil.

3.3 POLÍTICA

Os imigrantes italianos, principalmente os anarquistas, sempre estiveram ligados à política, relacionados por muitos historiadores com as principais lideranças sindicais que existiram no país. Em Palmeira, muitos descendentes dessa etnia puderam contribuir com o desenvolvimento do município no âmbito da política. Dentre os descendentes ilustres desta etnia estão cinco prefeitos, contabilizados após 1947 quando os prefeitos passaram a ser

eleitos e não mais nomeados pelo governo federal. Alguns feitos desses governantes foram expostos na série “Histórias das eleições municipais” do jornal Gazeta de Palmeira:

- Benjamim Malucelli prefeito em três mandatos de 1947 a 1951, 1955 a 1959, 1969 a 1972, entre suas principais realizações estão: a construção do prédio que até hoje abriga o setor administrativo e o gabinete do prefeito, assim como o Cine Teatro Municipal, investimentos na iluminação pública, implantação de escolas na zona rural, instalação da fonte luminosa e ajardinamento da praça Marechal Floriano Peixoto e a construção da praça Domingos Theodorico;
- José Antônio Bordignon, de 1959 a 1963, deu continuidade às obras do seu antecessor, dando atenção à infraestrutura de estradas na cidade e no interior, ganhou homenagem dos moradores, ainda em vida, que através de um abaixo assinado encaminhado à câmara municipal pediram que fosse colocado seu nome em uma rua. • Daniel Mansani, de 1964 a 1969, com as incertezas dos primeiros anos de ditadura militar e o fato de vir da oposição, enfrentou muitos empecilhos na relação com os governos estadual e federal, mas cumpriu seu mandato até o fim;
- Diogo Capraro, de 1972 a 1977, teve como destaque no seu mandato a instalação, em 1975, do 5º Depósito Regional de Armas e Munições (DRAM/5), unidade do exército brasileiro;
- Mussoline Mansani, eleito em três mandatos de 1983 a 1988 e de 1997 a 2004, filho de Daniel Mansani, graças ao aporte de recursos fez obras tanto na zona rural quanto na urbana, como: posto de saúde, escolas, sistemas de abastecimento com água tratada e coleta de esgoto, ampliação e conservação de estradas, adquiriu a área para industrialização da cidade, porém, seu último mandato foi tempestuoso com atraso nos salários dos funcionários e acusações de desvio de dinheiro do Fundo Municipal de Previdência e Assistência Social.

Ao longo das eleições, a partir de 1947, vários vereadores descendentes de italianos foram eleitos, dentre eles: Fernando Perotta; Fortunato Cecatto; Benjamim Malucelli; Orlando Mezzadri; Luiz Capraro; Lineu Mansani Turra; Estevam Rigoni; Gabriel Macagnani Carazzai; Octávio Rigoni; Marcos José Malucelli; Diogo Antônio Marins Capraro; Berillo Capraro; Juarez Francisco Bornancin; Batista Barausse; Luis Carlos Capraro; Izídio Rigoni; Renato Rigoni; Rogério Nogarolli; Pedro Nilton Barausse; Sebastião Barausse; Nilda Rigoni; Antônio Ítalo Barausse; Juarez Francisco Bornancim. Também, a partir da eleição de 1968 quando foi

instituído o cargo, Palmeira teve dois descendentes de italiano como vice-prefeito, Gabriel Macagnani Carazzai 1969 a 1972 e Marcos José Malucelli 1977 a 1982.

Nota-se que, na política, os descendentes de italianos tiveram uma participação sempre ativa neste município. Puderam, assim, contribuir com o desenvolvimento em vários aspectos: humano, político, cultural, arquitetônico, entre outros.

3.4 HISTÓRIA E TURISMO

O que restou da Colônia anarquista? Em si não restou nada que remeta a esse tempo. Com o passar dos anos os vestígios da colônia foram apagados pelo tempo e pelos proprietários que tiveram medo de perder suas terras. O que restou foram os seus descendentes e a vasta história que despertou e desperta muito interesse. Muitas pesquisas acerca da Colônia foram realizadas e publicadas em forma de artigos, dissertações e teses de doutoramento; a Cecília também foi notícia em jornais e revistas do mundo inteiro; muitos livros explorando a temática foram publicados, entre eles, “Colônia Cecília – romance de uma experiência anarquista” de Afonso Schmidt, “Colônia Cecília e outras utopias” de Giovanni Rossi, “o anarquismo experimental de Giovanni Rossi” de Candido de Mello Neto, “A Saga da Colônia Cecília” de Darvino Agottani, “Um Amor Anarquista” de Miguel Sanches Neto, entre outros. Também foi lançado o filme – *La Cecilia*, 1975, do diretor Jean-Louis Comolli –, documentário – *Um’utopia di nome Cecilia*, de autoria de Adriano Zecca –, peça de teatro – em 1984 foi encenada a peça “Colônia Cecília” com a direção de Ademar Guerra e texto de Renata Pallottini –, minissérie – em 1989 foi exibido pela Rede Bandeirantes a minissérie “Colônia Cecília” dirigida por Hugo Barreto. Essas formas de divulgação da história da Colônia Cecília divulgam a cidade de Palmeira, berço da colônia.

Aproveitando o interesse existente na extinta colônia, foi inaugurado no dia 31 de março de 2016 o Memorial Colônia Cecília, construído com recursos federais em um terreno doado pelo descendente Evaldo Agottani, localizado em Santa Bárbara, idealizado pelo arquiteto Murilo Malucelli Klas. O Memorial possui oito totens criados pelo artista plástico Marcos Coga. O memorial pode ser visto via satélite.



Figura 1 - Imagem do Memorial Colônia Cecília visto do satélite (fonte: nosso álbum).

3.5 CULINÁRIA

A imigração italiana difundiu vários pratos que atualmente são degustados não só pelos descendentes, mas por muitos apreciadores dessa culinária. A polenta, trazida com os primeiros imigrantes, tornou-se um prato apreciado por muitos. Além desse prato, foram trazidos pelos imigrantes italianos o nhoque, a pizza, a minestra, o macarrão, o queijo tipo porunguinho, o panetone, o risoto – presente na maioria das festas do município – etc.

Os descendentes de italianos dessa etnia destacam-se no município pela fabricação de excelentes vinhos, “é conhecido, e por muitos apreciado, o vinho dos italianos de Santa Bárbara, herdeiro direto do vinho dos anarquistas” (MELLO NETO, 1996, p. 251).

04 CONCLUSÃO

A imigração italiana no município de Palmeira foi muito importante e contribuiu sobremaneira para que Palmeira tivesse as características atuais. Os descendentes dessa etnia

são a principal herança deixada nessa comunidade e esses contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento, tanto na política, participando ativamente na administração do município, quanto na cultura, difundindo seus costumes, língua e crenças. Essa difusão foi assimilada e está presente no dia a dia dos cidadãos palmeirenses de modos, muitas vezes, imperceptíveis.

Os imigrantes italianos e seus descendentes contribuíram para executar o objetivo do governo em ocupar os espaços vazios. Segundo a análise da lista telefônica, essa etnia tem um percentual igual de sobrenomes a da etnia polonesa, considerada a maior da cidade. Descendentes de italianos são encontrados por todas as partes de Palmeira, sendo esses os formadores de algumas localidades desse município.

A colônia anarquista foi o principal eixo motivador da vinda dos imigrantes italianos. Ainda hoje desperta muito interesse e divulga a cidade e história por todo o mundo. Essa colônia foi alvo de inúmeras histórias e mitos que foram inventados em torno de sua existência. Esses mitos foram importantes para que pesquisadores buscassem uma proximidade maior com a realidade da Cecília e procurassem desmistificar sua formação, esclarecer os ideais de seu criador, Giovanni Rossi, e despertar o orgulho nos palmeirenses pelo seu município ter sido o berço da principal colônia anarquista do Brasil e da América Latina, fato que culminou com a criação do único memorial anarquista do mundo, em Santa Bárbara.

05 REFERÊNCIA

AGOTTANI, D. **Saga da Colônia Cecília**. 2. ed. Série Memórias. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

BRAZ, F. C. **História do Paraná: das origens à atualidade**. Vol. 1. Arapongas: El Shaddai, 2000.

Disk Fácil – Soluções em comunicação. Palmeira, 2016.

FELICI, I. **A verdadeira história da Colônia Cecília de Giovanni Rossi**. Cad. AEL, n. 8/9, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2469-6723-1-PB.pdf> Acesso em: 15 set. 2017.

GAZETA DE PALMEIRA. **Histórias das Eleições Municipais**. Disponível em: <http://www.gazetadepalmeira.com.br/category/eleicoes/> Acesso em: 14 fev. 2018.

MAYER, V. L. de O. **Os italianos chegam ao Paraná e em Palmeira**. Palmeira: IHG, 2018. Disponível em: <https://issuu.com/ihgpalmeira/docs/italianos-em-palmeira> Acesso: 16 fev.

MELLO NETO, C. *O anarquismo experimental de Giovanni Rossi*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 1996.

Memorial Anarquista é inaugurado e registra a experiência da Colônia Cecília. Jornal Gazeta de Palmeira, 2016. Disponível em: <http://www.gazetadepalmeira.com.br/geral/memorial-anarquista-e-inaugurado-eregistra-a-experiencia-da-colonia-cecilia/>. Acesso em: 08 fev. 2018.

Memorial Colônia Cecília. Palmeira: Prefeitura Municipal, 19 de março de 2014. Disponível em: <http://www.palmeira.pr.gov.br/turismo/memorial-colonia-cecilia>. Acesso em: 24 jan. 2018.

ORCHANESKI, H.; MAYER, V. L. de O. **Os imigrantes Poloneses, seus descendentes. Algumas histórias.** Prefeitura Municipal de Palmeira; Departamento de Cultura; BRASPOL-Núcleo Santa Bárbara; Palmeira – Paraná. Gráfica Vila Velha, 2006.

QUEIROZ, M. L. de L.; OLIVEIRA, Mi. F. de. **Estrangeirismos:** influência no léxico da cidade de Foz do Iguaçu. 2009. Disponível em: http://www.foz.unioeste.br/~eventos/sepecel/artigos_sepecel_2009/Letras/Marcilene.pdf. Acesso em: 07 fev. 2018.

ROSSI, G. **Colônia Cecília e outras utopias.** Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2000.

SABBATINI, R. M. E. **As Contribuições do Idioma Italiano ao Português:** estrangeirismos que ficaram. Disponível em: <http://www.renato.sabbatini.com/papers/italianismos.htm>. Acesso em: 07 fev. 2018.

SCHNELL, R. **Formação histórica de Palmeira:** século XIX. Ponta Grossa: Vila Velha, 2006.

STECA, L. C.; FLORES, M. D. **História do Paraná:** do século XVI à década de 1950. Londrina: Ed. UEL, 2002.

6. AGRADECIMENTO

À Fundação Araucária pela bolsa concedida.

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Línguas Adicionais:
Desdobramentos e Perspectivas

AQUISIÇÃO SILÁBICA DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE RIMAS: EXEMPLOS DIDÁTICOS

Luana de Bortoli (UTFPR – PB)

Resumo

A consciência fonológica é composta por um grupo de habilidades heterogêneas, que envolvem desde a capacidade do falante de reconhecer que as palavras são constituídas por sons, até a manipulação desses sons para a formação de novas palavras, nesse sentido, torna-se necessário ressaltar a importância do uso de rimas, isto é, de poemas, músicas, dentre outras ferramentas sonoras (rítmicas), com o intuito de facilitar o desenvolvimento da consciência silábica, primeiro nível da consciência fonológica e, portanto, a aquisição fonético-fonológica, requisito fundamental para a formação integral dos alunos de inglês como segunda língua (L2) em contexto escolar de ensino básico e institutos de línguas, sendo esta a principal justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa. Este artigo refere-se, portanto, à importância do uso de rimas em sala de aula, visando facilitar a aquisição fonético-fonológica da língua inglesa, por parte dos alunos brasileiros, devido às diferenças de estrutura silábica entre as duas línguas que pode interferir no processo de aprendizagem. A metodologia utilizada ao longo da pesquisa foi de caráter qualitativo, a partir da revisão bibliográfica, bem como da apresentação de atividades didáticas, que podem ser utilizadas durante as aulas de língua inglesa para facilitar o desenvolvimento da consciência fonológica. Com base no levantamento das atividades didáticas nesta pesquisa utilizadas, é possível afirmar que, devido à sua composição de rimas e ritmo, a aquisição fonético-fonológica e silábica da L2 para o aluno brasileiro será mais efetiva e, também, melhor contextualizada.

Palavras-chave: Consciência Fonético-fonológica; Consciência Silábica; Rimas.

Abstract

Phonological awareness is composed of a group of heterogeneous abilities, ranging from the ability of the speaker to recognize that words are constituted by sounds, to the manipulation of these sounds to form new words, in this sense, it is necessary to emphasize the importance of the use of rhymes, that is, of poems, songs, and other sound (rhythmic) tools, in order to facilitate the development of syllabic awareness, first level of phonological awareness and, therefore, phonetic-phonological awareness, a fundamental requirement for the integral formation of English as a Second Language (L2) students in the context of elementary school and language institutes, which is the main justification for the development of this research. This article, therefore, refers to the importance of the use of rhymes in the classroom, in order to facilitate phonetic-phonological acquisition by Brazilian students, due to differences in syllabic structure between the two languages, which may interfere in the process of learning. The methodology used throughout the research was qualitative, based on the bibliographic review, as well as the presentation of didactic activities, which can be used during English language classes to facilitate the development of phonological awareness. Based on the survey of didactic activities in this research used, it is possible to state that due to its composition of rhymes and rhythm, the phonetic-phonological and syllabic acquisition of L2 for the Brazilian students will be more effective and, also, better contextualized.

Key-words: Phonetic-phonological Awareness; Syllabic Awareness; Rhymes.

1. INTRODUÇÃO

A língua inglesa, no Brasil, é ensinada através do uso de diversos meios pedagógicos que incluem materiais didáticos, adotados como bússola que norteia as aulas, no entanto, esses materiais didáticos são em sua grande maioria desenvolvidos fora do Brasil, o que decorre em questões culturais e conteúdos distantes da realidade dos alunos, neste sentido, Oliveira (2015) destaca a necessidade de que o professor problematize, complemente, e incluso adapte os conteúdos ao contexto dos seus alunos, sendo que é ele quem melhor conhece o seu perfil.

A consciência fonológica é entendida como a capacidade do falante de reconhecer que as palavras são constituídas por sons, isto é, por fonemas, que são a unidade mínima da palavra, bem como de manipular essas unidades sonoras, principalmente a partir de atividades como adicionar, substituir ou apagar sons de uma palavra para a formação de novas palavras; é importante destacar que a consciência fonológica envolve diversos níveis de consciência, relacionados com cada unidade linguística de análise, e que esses níveis passam por um *continuum*, iniciado na sensibilidade às rimas de palavras, passando pela consciência da sílaba, a consciência das unidades intrassilábicas e, por último, a consciência fonêmica.

A consciência fonológica, bem como a consciência sintática, encontra-se vinculada ao desenvolvimento de competências metalinguísticas, que decorrem das diferenças individuais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; por tanto, devido à existência de algumas diferenças de estrutura silábica entre a língua inglesa e a língua portuguesa, surge a necessidade de ressaltar a importância do uso de rimas, vinculadas ao primer nível de consciência, com o intuito de facilitar a aquisição fonético-fonológica das línguas estrangeiras, neste caso, da língua inglesa especificamente; a partir desta reflexão, é necessário pensar também em algumas atividades didáticas que possam ser utilizadas na sala de aula.

Ao longo do trabalho será abordada a importância das rimas como auxílio para a aquisição fonético-fonológica da língua inglesa, devido a que determinam a sua organização sonora, situação que pode ser evidenciada principalmente em poesias e músicas, onde a rima demarca o ritmo delas para conferir-lhes musicalidade.

A metodologia utilizada ao longo da pesquisa foi de caráter qualitativo, a partir do levantamento e posterior análise bibliográfica; para tanto, foram utilizados como base teórica o livro “Consciência dos sons da língua” (2012), organizado por Regina Lamprecht com a contribuição de destacados linguistas, dentre os que destacam Ubiratã Kickhöfel Alves e Fernanda Menna Barreto, quando se trata especificamente da aquisição da linguagem e da consciência fonológica em L2, e o

livro *Teaching Pronunciation* (1996), dos autores Marianne Celce-Murcia, Donna Brinton e Janet Goodwin, obra que visa servir como referência para professores de inglês como Língua Estrangeira (LE), apresentando alguns exemplos de atividades didáticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula como subsídio à aquisição fonético-fonológica da língua.

De modo geral, o objetivo deste trabalho de investigação é discorrer sobre os conceitos de consciência fonológica, principalmente ao respeito da língua inglesa, e estrutura silábica, com foco na importância do uso de rimas (poesias, músicas, etc.) em sala de aula para a aquisição fonético-fonológica da língua inglesa. De modo particular, os objetivos são entender o funcionamento da consciência fonológica, elencar as diferenças entre a estrutura silábica da língua inglesa e da língua portuguesa, e comentar algumas atividades didáticas que se utilizam de rimas, tentando definir a importância do seu uso durante os processos de ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Este artigo está dividido em quatro seções, a primeira é uma aproximação à noção de consciência fonológica, principalmente à consciência fonológica e à consciência do nível silábico da língua inglesa; a segunda se relaciona com a estrutura silábica da língua inglesa; a terceira está diretamente vinculada às rimas e ao ritmo como auxiliares na aquisição fonético-fonológica; e a quarta e última refere-se a algumas atividades didáticas comentadas.

1.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A noção de consciência fonológica se caracteriza pela capacidade de reflexão de que as palavras são constituídas por sons – fonemas, que são as unidades mínimas da palavra–, isto é, a capacidade do indivíduo de reconhecer que todas as palavras que reproduz na fala ou na escrita têm uma segmentação de sons. Além da capacidade de reflexão acerca dos sons da sua própria língua, a consciência fonológica também condiz com a capacidade de manipulação dessas unidades sonoras, ou seja, o indivíduo pode desempenhar atividades como adicionar, substituir ou apagar sons de uma palavra. Conforme a linguista Gabriela Castro Menezes de Freitas, a consciência fonológica:

[...] pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Ela permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras. (2003, p. 156)

Por sua parte, Ana Cristina Conceição da Silva (2003) sugere que a compreensão da natureza da consciência fonológica decorre da análise do carácter homogêneo versus o carácter heterogêneo desta competência, isto considerando que a consciência fonológica é desenvolvida em

diversos níveis, devido a que para cada unidade linguística de análise se relaciona um nível de consciência fonológica. Esses níveis são: a consciência da sílaba, a consciência das unidades intrassilábicas e a consciência fonêmica (FREITAS, 2004), e passam por um *continuum*, iniciado com a sensibilidade às rimas de palavras.

1.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA LÍNGUA INGLESA

Como definido anteriormente, a consciência fonológica é a capacidade de reflexão e manipulação dos sons da palavra. Durante o processo da aquisição fonético-fonológica da L2, as duas habilidades – reflexão e manipulação - desenvolvidas pela língua materna serão aplicadas, ou seja, se o indivíduo é capaz de perceber e manipular os sons da sua língua materna será capaz de fazer o mesmo com a L2, porém, não se deve afirmar que esse indivíduo possua altos índices de consciência fonológica da L2.

Quando o indivíduo é exposto ao sistema sonoro de uma nova língua, é comum – e necessário – que aconteça, primeiramente, o estranhamento, pois ele não está habituado ao *input* desses sons. O linguista Ubiratã Kickhöfel Alves (2012) afirma que para que o indivíduo consiga manipular esses novos sons, primeiro ele precisa perceber as diferenças do sistema sonoro da sua língua materna e da língua alvo (L2). Em outras palavras, é preciso que o indivíduo tenha consciência de que o som inicial da palavra *three* não faz parte do sistema sonoro da sua língua materna e, portanto, que não tem o mesmo som de [f] ou [t]. Desta forma, o indivíduo só poderá exercer sua habilidade de manipulação na L2 quando tiver realizado a reflexão acerca das diferenças dos dois sistemas sonoros.

Alves (2012) ainda debate a habilidade de manipulação sob o exemplo da palavra *thick*, caso o indivíduo não possua a consciência que o fonema [θ] não existe no sistema sonoro da sua língua materna, ele interpretará equivocadamente o som inicial da palavra como [f], um som que ocorre na sua língua. A partir desse exemplo podemos compreender, então, que mesmo que o indivíduo seja capaz de reproduzir a palavra, mesmo se utilizando da manipulação, esse indivíduo ainda não reconhece as diferenças fonético-fonológicas entre as duas línguas e que, por este motivo, ele não apresenta, ainda, a consciência fonológica da L2.

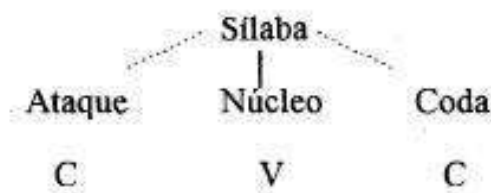
1.3 CONSCIÊNCIA DO NÍVEL SILÁBICO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA

Devido ao objetivo deste trabalho de pesquisa de debater a importância do uso de rimas

para a aquisição fonético-fonológica da L2, o nível de consciência silábica subjaz este estudo. Inicialmente, é necessário destacar que, antes de compreender a habilidade que o indivíduo é capaz de desenvolver a partir do nível de consciência silábica, ele deve compreender o sistema silábico da L2, nesse estudo, especificamente a Língua Inglesa, para tal fim, apresentaremos durante esta seção algumas diferenças entre o sistema vocálico das línguas portuguesa e inglesa.

As sílabas são constituídas por um ou mais fonemas, no caso da Língua Portuguesa as palavras têm um núcleo vocálico e margens consonantais, chamadas de ataque (margem esquerda) e coda (margem direita), conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1- Núcleo vocálico e margens consonantais da Língua Portuguesa.



Fonte: Adaptado de Souza (1998, p. 24).

Neste caso, o molde silábico, isto é, o conjunto de estruturas silábicas possíveis na língua, inclui a constituição de sílabas que tenham somente uma vogal (V), ou sílabas constituídas por consoantes e vogais (CV) como núcleo. Conforme Souza (1998), em total, o português permite nove combinações silábicas, que vão de V a CCVCC, elas são:

- Tipo V, encontrado em palavras como “ilha”: /’i.Xa/;
- Tipo CV, exemplo: “pó”: /’po/;
- Tipo CCV, exemplo: “glosa”: /’glo.za/;
- Tipo VC, exemplo: “ar”: /’ar/;
- Tipo VVC, exemplo: “leões”: /le.’^s/;

E a combinação deles em quatro tipos adicionais:

- Tipo CVC, exemplo: “mar”: /’m^/;
- Tipo CCVC, exemplo: “traz”: /’tras/;
- Tipo CVCC, exemplo: “mães”: /’mãjs/, e
- Tipo CCVCC, exemplo: “quais”: /’kwajs/.

Já o sistema silábico da língua inglesa pode constituir até 24 tipos de sílaba que vão de V a CCCVCCCCC (Souza, 1998), por este motivo, o falante nativo da língua portuguesa brasileira terá

dificuldades em manipular sílabas da língua inglesa, devido a esse sistema ser mais amplo. Em modo de exemplo, podemos apontar que, para um nativo brasileiro não há sílabas com fechamento de mais de três consoantes, já no inglês o nativo brasileiro poderá encontrar sílabas com até cinco consoantes, existindo uma multiplicidade de diferenças deste tipo. Alves explica que

A consciência no nível silábico implica, também, um conhecimento específico acerca do sistema silábico da L2. No caso do inglês, por exemplo, o aprendiz tem de saber que as consoantes plosivas [p, t, k, b, d, g] podem figurar em posição final de sílaba, o que não ocorre no português. (2012, p. 175)

Nesse sentido, entende-se que, em relação aos sistemas silábicos de ambas as línguas, o indivíduo só será capaz de manipular as sílabas da L2 a partir do momento em que adquira plena consciência da estrutura silábica da L2, por esse motivo a continuação apresenta-se de forma aprofundada a estrutura silábica da língua inglesa.

1.4 ESTRUTURA SILÁBICA DA LÍNGUA INGLESA

Conforme visto acima, o molde silábico da língua inglesa permite até 24 tipos de sílaba, que vão de V a CCCVCCCC, sendo que a sílaba mais complexa, ainda que de ocorrência bastante rara devido justamente ao número de consoantes que permite na coda, ocorre como VCCCC, possibilitando a omissão de uma das consoantes, é o caso da palavra *sixths*: /'sɪkstʰs/ ou /'sɪksʰs/ (SOUZA, 1998).

No caso do inglês, os tipos de sílabas possíveis são:

Tipo V, exemplo: *even*: /'i.vʌn/;

Tipo CV, exemplo: *see*: /'si/;

Tipo CCV, exemplo: “*clue*”: /'klu/;

Tipo CCCV, exemplo: *straw*: /'strɔ/;

Tipo VC, exemplo: *egg*: /'ɛg/;

Tipo VCC, exemplo: *ox*: /'ɔks/;

Tipo VCCC, exemplo: *owls*: /'ɔwls/;

Tipo VCCCC, exemplo: *angst*: /'ʌŋkst/;

Tipo VCCCCC, exemplo: *sixths*: /'sɪkstʰs/ ou /'sɪksʰs/;

e a combinação deles em outros tipos:

Tipo CVC, exemplo: *sing*: /sɪŋ/;

Tipo CCVC, exemplo: *spell*: /'spɛl/

Tipo CCCVC, exemplo: *square*: /'skwɛr/;

Tipo CVCC, exemplo: *heart*: /'hɑt/;

Tipo CVCCC, exemplo: *text*: /'tɛkst/;

Tipo CVCCCC, exemplo: *sounds*: /'sɑwndz/;

Tipo CVCCCCC, exemplo: *against*: /Λ. 'gɛjntst/;

Tipo CCVCC, exemplo: *front*: /'frʌnt/;

Tipo CCVCCC, exemplo: *quartz*: /'kwɔrts/;

Tipo CCVCCCC, exemplo: *prompts*: /'prɒpts/;

Tipo CCVCCCCC, exemplo: *twelfths*: /'twɛlftθs/;

Tipo CCCVCC, exemplo: *splays*: /'splɛz/;

Tipo CCCVCCC, exemplo: *springe*: /'sprɪndʒ/;

Tipo CCCVCCCC, exemplo: *strange*: /'strɜnd[^]/; e

Tipo CCCVCCCCC, exemplo: *scroimged*: /'skrɑwndʒd/.

Os exemplos acima demonstram a predominância na língua inglesa dos tipos silábicos fechados, isto é, aqueles com a coda preenchida por um ou mais elementos (*ibidem.*); sendo considerada mais uma diferença com o sistema silábico da língua portuguesa, em que a coda é composta por, no máximo, dois elementos. Pensando em essas diferenças, que dificultam a aquisição fonético-fonológica da língua inglesa para alunos brasileiros, se apresentam a continuação algumas atividades didáticas envolvendo rimas, entendidas como um excelente recurso para desenvolver a consciência fonológica no aprendiz.

1.5 RIMAS E RITMO

O estudo de Ranilde Costa, Thaís Souza e Clara Ávila (2011), demonstra que desde as fases mais precoces do desenvolvimento da linguagem, a criança está sensível tanto às pistas acústicas, fornecidas pela vogal tônica da palavra (e pelo núcleo da sílaba tônica, no caso da rima), como às características das sílabas e fonemas que iniciam as palavras; essa sensibilidade, conforme as autoras permite, em níveis cada vez mais conscientes, a identificação de segmentos da fala.

Assim, considera-se aqui a importância de desenvolver na criança a capacidade de identificar e analisar os diversos segmentos, com a finalidade de gerar as condições de subtração, de adição, de transposição e de identificação de sílabas e fonemas, isto é, a consciência fonológica. Ainda conforme Costa, Souza e Ávila (2011) existe uma grande sensibilidade à rima entre as palavras (ritmo) nas crianças, devido a que ela contém grande saliência acústica na palavra, uma vez que envolve necessariamente o núcleo da sílaba tônica.

Neste sentido, torna-se necessário trabalhar com atividades que envolvam rimas, tais como músicas, poemas, parlendas, *Nursery Rhymes*, *Limericks*, focando na atenção da criança às semelhanças e diferenças do segmento final das palavras. A continuação são elencadas algumas atividades didáticas que podem ser utilizadas pelos professores de inglês como segunda língua na sala de aula.

1.6 ATIVIDADES DIDÁTICAS

Usualmente, as atividades didáticas mais recomendadas para desenvolver a consciência fonético-fonológica nos alunos através de rimas envolvem músicas e poemas; aqui foram escolhidos três modelos de atividades que oferecem uma visão da ampla variedade disponível para a aquisição fonético-fonológica da língua inglesa.

O primeiro modelo de atividade é um jogo de Bingo com palavras que rimam, visando praticar o contraste de vogais; inicialmente os estudantes devem receber uma cartela de Bingo contendo palavras em lugar de números, o jogo começa como um exercício de discriminação auditiva com o professor lendo em voz alta uma lista de palavras que conterà o contraste de pares do cartão de bingo, os alunos deverão marcar as grades que correspondam com as palavras escutadas, sendo que o desafio para o aluno é a distinção entre os pares contrastados, por exemplo, entre *said* e *sad*; uma vez que uma linha seja completamente marcada o aluno deverá gritar Bingo!.

Figura 2- Pronunciation Bingo card for practicing /ɛ/ versus /æ/.

<i>Dead</i>	<i>Dense</i>	<i>Said</i>	<i>Letter</i>	<i>Mess</i>
<i>End</i>	<i>Mass</i>	<i>Latter</i>	<i>Shall</i>	<i>Gas</i>
<i>Leather</i>	<i>Laughed</i>	BINGO	<i>Dad</i>	<i>Pet</i>
<i>Pat</i>	<i>Guess</i>	<i>Better</i>	<i>Dance</i>	<i>Left</i>
<i>Sad</i>	<i>Shall</i>	<i>Lather</i>	<i>Batter</i>	<i>And</i>

Fonte: Adaptado de Hecht e Ryan (1979 *apud* CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996, p. 146).

Nesta atividade, o aluno poderá perceber a diferenças entre as vogais /ɛ/ versus /æ/ da língua inglesa, podendo testar sua percepção dos sons e, posteriormente, a produção das vogais, podendo, assim, melhorar a precisão dos sons. O professor pode, a partir da tabela do Bingo, montar pares mínimos com as palavras que são parecidas, porém diferem pela vogal e mudam, então, seu

significado. Por exemplo com as palavras: *pet – pat, dead – dad, guess – gas*, etc, apontando a importância da precisão das vogais, pois pronunciando-as de maneira igual, como os alunos brasileiros geralmente a fazem, pode comprometer a inteligibilidade do ouvinte.

A segunda atividade didática proposta aqui é um *Limerick* (em português: quintilha humorística), que conta com três aspectos básicos, sendo eles: o ritmo, o esquema de rimas e a economia narrativa. Conforme Santos,

O primeiro verso é usado para a apresentação do protagonista, o segundo para posicionar a situação inicial, o terceiro deve conter a ação da história para acelerar o ritmo, e o último pode possuir uma ponte a qual cause o riso ou conclua com um comentário sobre o caso, podendo haver um mistério de como a história realmente termina. (2016, p. 30)

Um exemplo de *Limerick* com rimas é o texto chamado *There was a Young Lady of Dorking*, escrito pelo conhecido poeta inglês Edward Lear, considerado um dos maiores autores de *Limericks*.

*There was a Young Lady of Dorking,
Who bought a large bonnet for walking;
But its colour and size,
So bedazzled her eyes,
That she very soon went back to Dorking.*
Edward Lear (188?).

Nesta atividade, assim como no bingo, a proposta para o professor é que sugira aos alunos que destaquem as palavras que rimam no *Limerick*, após a extração das palavras, a sugestão é que peçam aos alunos que percebam em que parte da palavra se encontra a rima, se são sons iniciais, finais, sons de consoantes ou vogais. Assim, o aluno conseguirá ter uma percepção mais adequada de que na língua inglesa, o grafema – como as palavras são escritas – se difere do fonema – como os sons são pronunciados, podendo fazer uma comparação com algumas palavras da língua portuguesa. Finalmente, o professor pode sugerir ao aluno que monte seu próprio *Limerick* utilizando as palavras que retiraram do texto ou outras palavras que conheçam e que possam rimar com as do *Limerick*.

Por último, a terceira atividade proposta é uma *Nursery Rhyme* (em português: poesia para crianças), um conhecido *Limerick* chamado *Hickory, Dickory, Dock*, que consiste em uma versão cantada deste gênero, conhecida como *Nursery Rhymes*:

*Hickory, dickory, dock,
The mouse ran up the clock;
The clock struck one,*

*And down he run,
Hickory, dickory, dock*
(SANTOS, 2016, p. 29-30)

Nesta atividade, o professor poderá sugerir atividades similares à do Limerick, podendo aqui acrescentar a musicalidade, pedindo para que os alunos criem melodias para seus Nursery Rhymes e cantem, posteriormente, para a turma. Outras atividades propostas para aquisição fonética-fonológica e silábica a partir de Nursery Rhymes são atividades de identificação e discriminação, propostas por Alves (2012). O professor poderá selecionar uma das palavras da música, como *dock*, e propor alternativas com palavras que rimam com *dock* e palavras que não rimam, pedindo para os alunos assinalarem as alternativas que possuam palavras que possuem rimas. Adiante, o professor poderá também contruir alternativas com palavras com sons diferentes, perguntando ao aluno se aquelas palavras rimam ou não com a palavra selecionada (ex: *dock*).

Estes dois últimos jogos de rimas pretendem proporcionar no aluno a aquisição fonético-fonológica da língua inglesa através da rima, mas também se utilizando dos ritmos do texto, que permitem que os alunos consigam se lembrar das palavras, identificando e diferenciando aquelas palavras que rimam das que não rimam; o fato de serem textos curtos também desenvolve no aluno a repetição, que acaba contribuindo com que ele reconheça e desenvolva a pronúncia de forma correta.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa permitiu esclarecer questões vinculadas com a consciência fonológica em língua estrangeira; uma das principais conclusões que devem ser ressaltadas é que a consciência fonológica desenvolvida pela língua materna é aplicada durante a aquisição de uma segunda língua (L2), o que não significa que o indivíduo possua altos índices de consciência fonológica da L2, ele possui apenas uma ferramenta que deve continuar a desenvolver.

Uma segunda consideração final é que, o nível de consciência silábica só pode ser desenvolvido pelo aprendiz a partir da compreensão do sistema silábico da L2 e, portanto, das diferenças entre o sistema silábico dela e da sua primeira língua, o que interfere no reconhecimento das diferenças fonético-fonológicas entre as duas línguas e na habilidade para manipular as sílabas e, conseqüentemente, no desenvolvimento da consciência fonológica da L2.

Neste sentido, uma última questão a ser ressaltada é a importância do uso de rimas, através de poemas, músicas, parlendas, *Nursery Rhymes*, *Limericks*, dentre outras ferramentas sonoras (rítmicas) que, devido à sua composição, acabam facilitando o desenvolvimento da consciência

silábica, primeiro passo e, portanto, fundamental para a aquisição fonético-fonológica do inglês como segunda língua (L2).

Este artigo mostrou alguns exemplos de atividades didáticas que podem ser postas em prática em sala de aula, no entanto, sendo que a maior parte dessas atividades é produzida no estrangeiro, cabe aos professores continuar aprimorando elas e propondo novas atividades didáticas, inseridas no contexto real dos alunos, que possam vir a lidar com as dificuldades particulares dos alunos brasileiros durante o processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

Referências

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 169-192.

CELCE-MURCIA, M; BRINTON, D; GOODWIN, J. **Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of Other Languages**. New York: Cambridge University Press, 1996.

COSTA, R. C. C; SOUZA, T. N. U; ÁVILA, C. R. B. Sensibilidade fonológica para rima e aliteração em pré-escolares com transtorno fonológico. **Journal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, n. 2, p.129-34, 2011.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro**. Letras de Hoje, n. 2, v. 38, p. 155-170, 2003.

_____. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Ed.). **A aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, A. C. C. **Até a descoberta do princípio alfabético**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SOUZA, A. C. **Estrutura silábica do português brasileiro e do inglês americano: estudo comparativo**. 1998. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

Eixo Temático: Ensino e aprendizagem de Língua Materna/Libras: desdobramentos e perspectivas

Uma análise de Gêneros Digitais que circulam no Facebook

Luana Fossatti Testa (UTFPR)

Siderlene Muniz-Oliveira (UTFPR)

Resumo

O contexto escolar vem se modificando nos últimos anos e a maneira de chamar a atenção dos educandos para o ensino tornou-se um desafio. Dessa forma, é tarefa do professor criar pontes entre a realidade do aluno e a realidade tecnológica mundial, sendo possível através do trabalho com gêneros textuais digitais. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar alguns dos gêneros textuais que circulam na rede social Facebook, a partir da construção de modelos didáticos desses gêneros. Visando alcançar nosso objetivo, embasamo-nos na abordagem teórica do Interacionismo Sociodiscursivo - sequências didáticas e gêneros textuais - de Bronckart (2012) e Schneuwly e Dolz (2004); e gêneros digitais de Marcuschi (2005) e Sardinha (2011). Com os embasamentos teóricos, escolhemos como objeto de estudo o hipergênero Facebook a partir da seleção de alguns gêneros que circulam nesta rede social. Essa escolha baseou-se no público alvo a ser atingido posteriormente, que são alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Paraná, todos adolescentes, e seus interesses, visto que o Facebook atualmente é a rede social mais utilizada em todo o mundo. Dentre os inúmeros gêneros que circulam nesse hipergênero, para análise e modelização didática foram selecionados dois gêneros textuais que nele circulam: Charge e Campanha Publicitária. Como resultado desta pesquisa, apresentaremos um modelo didático para cada um dos gêneros digitais mencionados, em que foi possível identificar as principais características de cada gênero e o que pode ser analisado em cada capacidade de linguagem. Acreditamos que esse trabalho contribuirá para o trabalho docente, pois poderá subsidiar o professor na elaboração de sequências didáticas a serem aplicadas em sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos professores e alunos, despertando nos educandos o interesse e a motivação nas aulas, desenvolvendo o pensamento crítico e, consequentemente, a efetivação do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Gêneros Textuais Digitais; Modelo didático.

Abstract

The school context has been changing in the recent years and the way of call students' attention has become a challenge. In this way, it is the teacher's task to create connections between the student and the world technological realities. Such connection is possible with a digital textual genres work. Therefore, this reserch aims to analyze some of the textual genres that circulate on Facebook (the social network), in the view of a didactic models of these genres. In order to reach this objective, the theory is based on approaches from Sociodiscousive Interacionism - didactic sequences and textual genres - of Bronckart (2012) and Schneuwly and Dolz (2004), and digital genres of Marcuschi (2005) and Sardinha (2011). With this theoretical base, we

chose as study object the hipergenre Facebook from the selection of some genres that circulate on this social network. This choice was based on the audience to achieve later, which are students of public elementary school in the State of Paraná (Brazil). This choice is also based on their interests, since Facebook is currently the most widely used social network in the world. Among the many genres that circulate on this hipergenre, for the analysis and didactic model were selected two textual genres that circulate on it: comics strips and advertising campaign. As result of this research, we will present a didactic model for each of this digital textual genres mentioned, in which one was possible to identify the main characteristics of each genre and what can be analyzed in each language capacity. We believe that this work will contribute to teaching work, since it can support the teacher on the elaboration of didactic sequences that can be applied in the classroom, enabling development of the language abilities of teachers and students, awakening in the students the interest and motivation during the classes, developing critical thinking and, consequently, the teaching-learning effectiveness.

Keywords: Sociodiscursive Interacionism; digital textual genres; didactic model.

1. INTRODUÇÃO

A educação há vários anos se concebe como um processo que deve contribuir para a formação de indivíduos críticos e criativos, capazes de intervir e agir, reagir e reivindicar, assim modificando o seu meio, o seu ambiente e consequentemente a sociedade (COSTA, 2005). O contexto escolar também vem se modificando e a maneira de chamar a atenção dos alunos para o ensino tornou-se um desafio constante. Deste modo, cabe ao professor a difícil tarefa de aproximar o ensino, criando pontes entre a realidade do aluno e a realidade mundial, e isso é possível através da escolha de gêneros textuais com temas relevantes. Portanto, a principal função da escola é formar cidadãos críticos.

Este artigo tem como objetivo analisar alguns dos gêneros textuais que circulam na rede social: Facebook, identificando as capacidades de linguagens e construindo modelos didáticos, para posterior elaboração e aplicação de Sequências Didáticas. Dessa forma, o presente trabalho é justificado na reflexão e compreensão de como os diferentes gêneros que circulam nos hipergêneros podem auxiliar no ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de um cidadão crítico, por isso a escolha do hipergênero *Facebook* que recebe este prefixo por abarcar outros gêneros.

De acordo com alguns dados divulgados pelo Facebook em 2015, os brasileiros passam em média 12 horas e 30 minutos mensalmente na rede social, sendo que a maior parte dos usuários são jovens. Assim, nada melhor do que utilizar no trabalho com alunos os gêneros que circulam em seu meio social e digital, fazendo com que os mesmos utilizem essa rede social

não somente para entretenimento, mas com um olhar crítico e analítico.

Considerando os dados acima, observa-se que a instituição escolar e o professor não podem ignorar as novas tecnologias/ferramentas de comunicação. Nesse caso, o Facebook, poderá servir de ferramenta ao professor, possibilitado uma mudança no ensino tradicional de Língua Portuguesa, em que os alunos, através do seu conhecimento prévio de mundo e com o conhecimento adquirido durante as aulas, possam tornar-se cidadãos críticos e transformadores. Segundo Costa (2005), formar indivíduos questionadores, criativos e autônomos, pressupõe considerar o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem e o professor como mediador entre o aprendiz e o conhecimento, provocador de dúvidas, curiosidades e questionamentos.

Para atingir nosso objetivo, este artigo está dividido da seguinte forma: primeiramente, iremos apresentar uma breve revisão dos pressupostos teóricos que norteiam nossa pesquisa. Em segundo lugar, será exposto os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em terceiro lugar, analisaremos os gêneros digitais charge e campanha publicitária que circulam no Facebook, buscando construir um modelo didático. Finalizamos sintetizando os resultados de nossas análises.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 - TEORIA DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

Esta pesquisa baseia-se nas proposições de modelização didáticas de gêneros de texto de Bronckart (2006, 2012) e Schneuwly e Dolz (1999/2002). A pesquisa utiliza-se da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, (doravante ISD), que foi elaborada pelos pesquisadores acima mencionados, em Genebra. O ISD baseia-se na psicologia histórico-social de Vygotsky (2003) e nas proposições teórico-sociais de gênero de Bakhtin.

Segundo Bronckart (2006), a teoria do ISD fundamenta-se no processo de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas, em que o desenvolvimento humano se efetiva nas diferentes construções sociais já existentes, ou seja, no quadro do agir, no processo de formação do indivíduo, tendo a linguagem papel indispensável, pois é através dela que se organiza, comenta-se, e regula-se o agir e as interações humanas. Por essa razão, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que gêneros textuais orais ou escritos precisam ser aprendidos sistematicamente para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita dos alunos, sendo isso tarefa da escola.

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

Para Machado (2009), o ISD defende a tese de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constitutivo e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo, o linguareiro. Em outras palavras, o ISD é compreendido dentro da sua dinamicidade sócio-histórica, considerando a língua como ferramenta de interação social, aprofundando o estudo sobre a relação entre pensamento, linguagem e agir humano. Assim, as atividades e produções de linguagem que ocorrem em construções sociais conduzem à aprendizagem, à conscientização e ao desenvolvimento humano.

2.2 - GÊNEROS TEXTUAIS E MODELO DIDÁTICO

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica (2006), é necessário que o professor trabalhe com gêneros textuais, para que assim o aluno desenvolva sua capacidade de leitura crítica, sendo capaz de compreender através de textos que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social.

Segundo Bronckart (2006), todo o indivíduo, desde o momento do nascimento, é exposto e confrontado com inúmeros textos já-existent, que são organizados em "gêneros", e é essa exposição contínua aos gêneros que vai nos tornando leitores e produtores de um conhecimento intuitivo, de propriedades específicas de diversos gêneros. Bakhtin (2003) define os gêneros como "formas relativamente estáveis de enunciados", pois as propriedades do gênero são apropriadas pelos indivíduos e acabam sofrendo modificações.

No ensino de gêneros de texto é preciso que os sujeitos se apropriem dos gêneros e os considerem úteis para seu agir com a linguagem, pois se os aprendizes não sentirem a necessidade de determinado gênero para o agir verbal, haverá também uma grande dificuldade para a apropriação do gênero (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Em outras palavras, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e Cristovão; Stutz (2011) afirmam que cada gênero textual tem suas próprias capacidades de linguagem, que são designadas e definidas pelos autores como:

- A capacidade de ação: o sentido é buscado através das representações dos elementos do contexto de produção dos conteúdos, ou seja, consiste em saber reconhecer o contexto da

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

produção textual (quem produziu, quem é o receptor, quando e onde foi produzido, o que se objetiva com o texto).

- A capacidade discursiva: mostram as características próprias do gênero a ser estudado através da planificação global do texto, a estrutura do texto (layout, sequência textual, tipos de linguagem e discurso).
- A capacidade linguístico-discursiva: centram-se na estrutura do texto, nas unidades linguístico-discursiva das sentenças que auxiliam na compreensão do texto; os mecanismos de textualização e enunciativos, os elementos organizacionais, conectores, coesão e coerência.
- A capacidade de significação: mostram questões mais amplas do gênero, observando com criticidade o gênero, construindo sentidos sobre práticas sociais.

Dessa forma, no que se refere à transposição de gêneros textuais em objetos de ensino, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam ser necessário à construção de um modelo didático que irá nortear o (a) professor (a) o levantamento de elementos ensináveis do gênero para a elaboração da SD.

Portanto, o modelo didático de gênero engloba a descrição de um determinado gênero textual. Para a descrição de um gênero recorre-se ao reconhecimento do contexto social para o qual se pretende elaborar a SD, aos estudos já realizados sobre o gênero e à análise de um corpus de textos utilizado nas práticas sociais de referência. Para os autores, uma SD tem como finalidade ajudar os alunos a se apropriarem de um gênero textual, possibilitando escrever e falar de maneira adequada a cada situação de comunicação.

Com isso, a construção de um modelo de SD torna-se bem mais simples com a definição dos objetivos de ensino de gênero adaptados ao nível de conhecimento dos alunos, em que as atividades efetivamente desenvolvidas possam exigir do professor um retorno ao modelo didático para modificá-lo (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

2.3 - GÊNEROS DIGITAIS E REDES SOCIAIS

De acordo com Marcuschi (2005), na atual ascensão da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, especialmente o computador e a *internet*, houve uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita, surgindo, então, os gêneros digitais.

A tecnologia tem propiciado o surgimento de várias inovações tecnológicas, mas que

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

na realidade não são novas, apenas sofreram mudanças, assim como os gêneros são relativamente estáveis, estando sujeitos à transmutação e assimilação de um gênero por outro, gerando novos gêneros, afirma Bakhtin (1997). Portanto, os gêneros digitais segundo Sardinha (2011), nada mais são do que evoluções, adaptações ou modificações dos textos orais e escritos para o contexto virtual e não necessariamente o surgimento de “novos” gêneros.

Marcuschi (2005) conceitua os gêneros digitais como aqueles que trabalham com o discurso eletrônico, ou seja, são aqueles que apresentam como suporte o computador. Para Marcuschi (1997), um dos aspectos mais marcantes dos gêneros em ambientes digitais é que são interativos, estabelecendo assim aspectos nas relações entre fala-escrita, pois possibilitam a inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes), efetivando, assim, a “integração de recursos semiológicos”.

Portanto, com os avanços tecnológicos, as redes sociais tiveram um aumento gradativo de usuários. Recuero (2009) afirma que as redes sociais estão mudando os processos informacionais e sociais da sociedade, possibilitando aos usuários maior liberdade de expressão e sociabilização, permitindo a construção da comunicação, gerando assim “fluxos de informação e trocas sociais”.

Segundo Tavares (2014), uma Rede Social contém várias aplicações dentro dela. Dá-se ênfase aos recados, fotos e vídeos que podem ser compartilhados com amigos autorizados ou não autorizados de acordo com suas configurações de perfil de usuário.

Contudo, o enfoque no presente trabalho é na rede social Facebook, a qual pode ser denominada de “hipergênero”. Maingueneau (2010) explica que os hipergêneros consistem em um protótipo genérico que “enquadra uma larga faixa de textos” (2010, p. 13) que compartilham, de certa forma, elementos comuns. Dessa forma, percebe-se que o hipergênero Facebook abriga inúmeros gêneros textuais em sua estrutura.

De acordo com Recuero (2009), o Facebook é uma comunidade social de relacionamento que liga pessoas que vivem, estudam ou trabalham em torno do indivíduo. Também é um dos sistemas com maior número de usuários do mundo, sendo que o seu funcionamento acontece através de perfis e comunidades.

Observando a rede social Facebook, percebe-se como os gêneros estão nele presentes e circulam socialmente para que todos acessem. Encontramos uma ampla variedade de gêneros nele, sendo os mais comuns: notícias, propagandas, vídeos, charges, tirinhas, classificados,

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

receitas, lembretes, folders, convites, jogos, anúncios, campanhas publicitárias, entre outros.

Enfim, o Facebook tem muito a contribuir no processo de ensino-aprendizagem, pois permite que os usuários interajam e socializem com outros indivíduos e com o mundo virtual, possibilitando o acesso a inúmeros gêneros textuais presentes em seu meio social, tornando-se, assim, sujeitos ativos, através de uma ferramenta de fácil acesso e que os alunos dominam.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com base em estudos teóricos sobre Interacionismo Sociodiscursivo, tais como os conceitos de gêneros textuais e modelos didáticos; após as leituras foram feitas as escolhas do hipergênero Facebook e de alguns gêneros que circulam nessa rede social. Essa escolha baseou-se no público alvo a ser atingido posteriormente, que são alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Paraná, todos adolescentes, e seus interesses, visto que o Facebook, atualmente, é a rede social mais utilizada em todo o mundo, principalmente pelos jovens.

Portanto, acredita-se que o interesse pelas aulas aumentará quando trabalharmos com esse hipergênero que todos conhecem e dominam, associado ao uso das tecnologias. Além disso, é nosso papel enquanto educadores fazer com que os mesmos reflitam sobre os gêneros que circulam nesse hipergênero e sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os inúmeros gêneros que circulam nesse hipergênero, para análise e modelização didática foram selecionados dois gêneros textuais que circulam no hipergênero Facebook: Charge e Campanhas Publicitárias.

3.1. GÊNERO CHARGE

O primeiro gênero analisado foi a Charge, sendo escolhidas duas para análise, com temas polêmicos e atuais, com o intuito de provocar a reflexão e a criticidade dos alunos.

A charge, de acordo com o dicionário Houaiss (2001), é um desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão. O chargista transcende o domínio puramente visual, aliando desenho e texto escrito; geralmente, aborda temas polêmicos e atuais.

De acordo, com Nery (2008), as charges se caracterizam da seguinte forma:

Comentário político ou sátira dos costumes, a charge é uma narrativa que, como qualquer outra, opera com a seleção e combinação de elementos para criar uma cena; mas uma cena na qual não ocorre um desenrolar sequencial

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

dos episódios. Ao contrário, a imagem muitas vezes emoldurada por uma grande massa de texto, pressupõe que seu observador complemente a dramatização, supondo um começo e um desfecho temporais que, não estão ali desenhados. Dessa operação encarrega-se o leitor, conferindo alguma cronologia a uma percepção necessariamente simultânea da ação traçada (NERY, 2008, p. 21).

Adghirni (2009) afirma que a charge é uma forma de opinião explícita, oferecida pelo artista ao povo, sendo utilizada “com fins específicos, para rir, para provocar, para alertar o cidadão e exprimir o sufoco da sociedade em determinados momentos, ela jamais é inocente” (p. 30).

3.2. GÊNERO CAMPANHA PUBLICITÁRIA

O segundo gênero analisado foram dois cartazes de Campanhas Publicitárias; a escolha desse gênero se deve a recorrência do mesmo no Facebook e por ter o objetivo de despertar a conscientização das pessoas sobre os assuntos anunciados.

Campanha Publicitária é o termo utilizado pelos profissionais da área de publicidade para explicar o conjunto de anúncios dentro de um único planejamento para um determinado anunciante por um tempo determinado. Segundo Públio (2008), um anúncio isolado por mais criativo que seja, tem muito pouca eficácia comparada com uma campanha completa, com diversas peças diferentes, desde que mantenham o mesmo conceito criativo.

De acordo com Machado (1997), a campanha publicitária “é um conjunto de peças que são criadas objetivando atingir um determinado público-alvo”, sendo que a forma como é exposta é intencionalmente voltada para chamar a atenção do observador e persuadi-lo.

De fato, para ser uma campanha é preciso que haja unidade entre as peças, que elas apresentem a mesma ideia, mesmo slogan, mesmas cores, mesmos estilos. Existem vários tipos de campanhas publicitárias, com objetivos diferentes entre elas, sendo as mais conhecidas: Campanhas Institucionais, Sociais, Eleitorais, Governamentais, Educativas, Industriais, Corporativas, Promocionais, de lançamento, etc.

Porém, as imagens analisadas neste artigo fazem parte de Campanhas Educativas e Governamentais que circulam no Facebook, sendo que as mesmas visam orientar e divulgar informações para a promoção da saúde. Essas campanhas são de interesse social e são desenvolvidas em uma linguagem acessível e ética, ganhando destaque em toda mídia, promovendo temas importantes, sendo reconhecidas como utilidade em saúde pública.

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL GESTÃO 2017 -2018

No que se refere à estruturação de uma campanha publicitária ela se caracteriza por possuir um título, texto e slogan, além dos recursos visuais, que contribuem para que a persuasão seja reforçada. O texto apresenta um tema central, com um discurso circular fechado, não proporcionando espaço para questionamentos, persuadindo ainda mais o leitor.

Outro elemento presente nos anúncios e campanhas publicitárias é a escolha lexical, as quais não são arbitrarias, inocentes, mas sim ideológicas e muito bem pensadas; também estão presentes nesse gênero as figuras de linguagem e as funções de linguagem. Além disso, é comum a utilização de figuras especialistas de determinado assunto para confirmar a eficácia do produto, por exemplo: pessoas famosas e o uso de expressões populares, como ditados e provérbios.

4. RESULTADOS DAS ANÁLISES

Nessa seção apresentamos modelos didáticos dos gêneros charge e cartaz de campanha publicitária, os quais foram retirados da rede social Facebook. Analisaremos em cada gênero digital o contexto de produção, os mecanismos de enunciação e de textualização e a infraestrutura geral do texto, elementos esses que se referem às capacidades de linguagem.

4.1. ANÁLISE DE CHARGES

As duas charges selecionadas para análise foram retiradas do Facebook, portanto, circulam nesse hipergênero, tendo como suporte a internet, porém, além das redes sociais, podemos encontrá-las em outros meios de circulação, como, por exemplo, em jornais, revistas. O momento de sua produção pode variar, mas, geralmente, são produzidas de acordo com acontecimentos históricos, sociais e culturais da sociedade.

A primeira charge refere-se ao tema política, sendo produzida com o objetivo de despertar o olhar crítico do leitor sobre os políticos e seus partidos. A imagem apresenta a corrupção dos políticos em nosso país, os quais são representados pela “farinha”, embalada e rotulada com diferentes “marcas” (partidos políticos). A imagem produz sentido associada ao discurso dos padeiros, principalmente, na fala “tanto faz, são tudo farinha do mesmo saco”, que se utiliza de um provérbio para fazer com que o leitor entenda o contexto social, ou seja, que, indiferente do partido político, os políticos são todos iguais.

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

Figura 1: Charge sobre política



Fonte: (https://www.facebook.com/Charges.com.br/?ref=br_rs)

Quanto ao emissor dessa charge é B. Crespo, e os receptores são todos os usuários da rede social no qual o gênero circula, mas, principalmente, todos os usuários que curtem a página Charges.com.br, na qual a charge foi postada. A estrutura da charge é composta por um único quadro, com dois personagens, possui uma frase na parte superior do quadro, indicando um título/legenda. O autor utiliza como recursos a linguagem verbal, exposta em forma de diálogo dos personagens, estruturada em balões e a linguagem não-verbal, representada através das imagens que adicionadas à linguagem verbal produzem sentido ao receptor.

Nota-se a importância da associação da imagem na produção da fala, por exemplo, quando o personagem pergunta: “Qual marca eu uso?”, se não tivéssemos visualizando a imagem, provavelmente não entenderíamos a crítica social que o emissor está fazendo. O mesmo acontece com as imagens: se não tivéssemos a linguagem verbal associada a elas, provavelmente, não produziríamos o sentido desejado.

O discurso presente na charge é interativo, com uma sequência dialogal, pois temos uma pergunta de um dos personagens e uma resposta do outro, obtendo, assim, troca dos turnos da fala. Outras marcas que salientam as operações presentes nesse texto e que apontam para a criação de um mundo do expor implicado são a ausência de qualquer origem espaço-temporal e a própria estrutura do texto que é estabelecida por meio de um diálogo entre os personagens.

No que se refere aos mecanismos de textualização, os verbos utilizados nas falas estão no presente do indicativo – “Qual marca eu uso?” / “É tudo farinha do mesmo saco”; além disso, é utilizado o pronome pessoal em 1ª pessoa (eu - dêitico de pessoa).

Já, em relação aos mecanismos enunciativos, podem-se identificar vozes explícitas dos personagens e vozes sociais representadas principalmente na resposta do personagem – “Tanto

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

faz! É tudo farinha do mesmo saco!”. Percebe-se, através da frase “Tanto faz”, a indiferença e o conformismo do emissor com a situação, retratando as vozes sociais do povo brasileiro, que acabam se conformando com a situação política do país.

Além disso, há a presença das vozes sociais, na frase “É tudo farinha do mesmo saco!”. O personagem utiliza o provérbio português para representar os políticos e seus partidos, produzindo um sentido de reprovação, de indivíduos de caráter duvidoso. Nessa frase também é perceptível as ideologias como fracasso, corrupção, descaso político, conformismo; e a ambiguidade produz duplo sentido ao leitor, que deverá ter senso crítico, leitura interpretativa das imagens e conhecimento de mundo para entendê-la.

Também é possível identificar, em relação às modalidades de enunciado, frases exclamativas e interrogativas. Essas frases, segundo Bronckart (2012, p. 335), “são portadoras de valores, traduzindo uma ordem, pedido, espanto, indiferença”; dessa forma, expressam a entonação na fala dos personagens (ponto de exclamação, interrogação).

Na charge 2, o tema em questão é a saúde pública no Brasil. Também foi produzida com o intuito de despertar o olhar crítico do leitor sobre a demora no atendimento da saúde pública no Brasil.

Quanto ao emissor dessa charge é Denny, e os receptores são todos os usuários da rede social no qual o gênero circula, mas, especificamente, os que curtem a página Charges da Saúde Pública. A estrutura dessa charge também é composta por um único quadro. O autor utiliza como recursos a linguagem verbal na fala do médico, estruturada em um balão e a linguagem não-verbal representada nas imagens, sendo que ambas as linguagens só produzem sentido ao leitor se estiverem associadas.

Figura 2: Charge sobre Saúde no Brasil



Fonte: (https://www.facebook.com/Charges-da-Sa%C3%BAde-P%C3%BAblica-604128782934177/?ref=br_rs)

O discurso presente na charge é interativo monologado, pois não há alternância de falas dos personagens. No que se refere aos mecanismos de textualização, na fala: “Oi pessoal! Demorei?”, é notável a presença de um personagem implícito, por meio do uso do substantivo “pessoal” (grupo de pessoas), o qual também exerce o papel de vocativo; o “Oi” (cumprimentos), a função fática; e o tempo verbal no Pretérito Perfeito do Indicativo – “Demorei”.

Quanto aos mecanismos enunciativos, podemos identificar as vozes explícitas do personagem médico e vozes sociais explícitas e implícitas presentes na linguagem verbal e não verbal da charge, principalmente, pela imagem dos esqueletos esperando pela consulta no SUS, e na fala do médico “demorei...?”, retratando as vozes sociais das pessoas que dependem da espera em uma fila para consultas e agendamentos de exames pelo SUS e que, muitas vezes, acabam morrendo esperando para serem atendidas.

É possível identificar, em relação às modalidades de enunciado, frase exclamativa do personagem: “Oi Pessoal!”, a qual expressa entonação na fala do personagem. Também nota-se a presença de reticências e ponto de interrogação na frase “Demorei...?” marcando uma situação em que a pergunta envolve dúvida, incerteza.

Tabela 1: Análise do gênero Charge

Charge Analisada	Tema	Capacidade de Ação / Contexto de Produção	Capacidade Discursiva / Infraestrutura G. do Texto	Capacidade Linguístico-Discursiva Mec. de Textualização / Enunciação
Charge 1	Política	Suporte: Internet/ Facebook; Emissor: B. Crespo, Receptor: usuários da rede social Facebook; Objetivo: Despertar o olhar crítico dos leitores sobre política.	Único Quadro; Personagens; Tema Polêmico; Balões de falas dos personagens; Linguagem Verbal e não-verbal; Discurso interativo dialogal.	Mecanismos de Textualização: verbos no presente do indicativo, pronome pessoal (dêiticos de pessoa) Mecanismos de Enunciação: Vozes personagens e sociais, frases exclamativas e interrogativas, ideologias, ambiguidade.
Charge 2	Saúde Pública	Suporte: Internet/ Facebook; Emissor: Denny, Receptor: usuários da rede social Facebook; Objetivo: despertar o olhar crítico dos leitores sobre saúde pública no Brasil.	Único Quadro; Personagens; Tema Polêmico; Balões de falas dos personagens; Linguagem Verbal e não-verbal; Discurso interativo monologado	Mecanismos de Textualização: verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo, substantivo e vocativo – “pessoal”, função fática. Mecanismos de Enunciação: Vozes personagens e sociais, frases exclamativas, interrogativas, reticências, ideologia.

Observando as análises das charges e o quadro descrito anteriormente, percebe-se que as características das charges são semelhantes no que se refere às capacidades de linguagem. Nota-se que as características do gênero são predominantes, possuindo um tema polêmico,

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

personagens, além de identificarmos que as charges são textos polifônicos, pois nelas se fazem ouvir várias vozes distintas e combinações de vozes.

4.2. ANÁLISE DE CARTAZ DE CAMPANHA PUBLICITÁRIA

A campanha publicitária de utilidade pública tem como tema o Outubro Rosa, ou seja, a prevenção do Câncer de Mama. Essa campanha foi estrelada por Zezé Mota, que foi chamada de “madrinha da campanha” e teve várias peças criadas, como anúncio, cartaz, e-mail, marketing, mobiliário urbano, folder, banner, outdoor, filme e spot/jingle. Todas com a mesma linha visual, apenas adaptada para os devidos formatos.

Neste artigo, analisamos o cartaz dessa campanha. No que se refere à capacidade de ação, identificamos que essa campanha foi criada no ano de 2012 e reutilizada no ano de 2013; circulou em vários meios de comunicação pelo país inteiro e, ainda, circula, atualmente, nas redes sociais. Quanto aos emissores, são o Governo Federal, Ministério da Saúde, SUS, INCA, Saúde da Mulher e os receptores/destinatários serão as mulheres, primeiramente. E como o gênero circula na rede social Facebook, todos os usuários poderão visualizar a imagem.

No que se refere à capacidade discursiva de linguagem ou estrutura da Campanha, a mesma possui o título “CÂNCER DE MAMA”, que aparece em destaque com letras de tamanho maior e maiúsculas e o subtítulo logo em seguida “Cuidar da sua saúde é um gesto de amor à vida”, texto que sustenta toda a ideia da campanha; e o slogan “Melhorar sua saúde nosso compromisso”. Além disso, há a predominância da linguagem não-verbal presente nas imagens e na figura pública da madrinha da campanha; e outras informações adicionais, como símbolo da campanha, contatos, site, logos dos órgãos governamentais.

Figura 3: Cartaz de Campanha Publicitária – Outubro Rosa



Fonte: (<https://www.facebook.com/zeze.motta.7/>)

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

Quanto aos discursos presentes neste cartaz, predominam a ordem do expor, com o discurso interativo e sequência discursiva injuntiva. Esses discursos estão presentes desde o início do texto com frases e verbos no imperativo, com o intuito de interagir com os receptores sobre as prevenções do câncer de mama.

Já em relação às capacidades linguístico-discursivas, referentes aos mecanismos de textualização e enunciativos, percebe-se que há coesão nominal, com presença de anáforas pronominais - pronomes possessivos: sua, suas, nosso; pronomes demonstrativos: essas; e substantivos: mulheres, médico; no que diz respeito à coesão verbal, a maioria dos verbos estão no imperativo (procure, olhe, sinta, faça), no presente do indicativo (devem, é) e infinitivo (cuidar, melhorar, fazer).

Ressaltamos que, por se tratar de uma campanha, as escolhas dos lexicais não são arbitrárias, mas ideológicas e muito bem pensadas, pois o objetivo é convencer e aproximar o leitor do anúncio, por isso, o uso predominante de verbos no imperativo e infinitivo.

Em relação aos mecanismos enunciativos, estão presentes as vozes sociais por meio das modalizações deônticas e do emprego dos verbos imperativos e infinitivos “devem fazer”, tornando, assim, “o conteúdo temático apoiado em valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 2012).

O segundo cartaz analisado é o da Campanha Nacional de Doação de Sangue 2017, conhecida como “Junho Vermelho”, que foi lançada pelo Ministério da Saúde com o objetivo de reafirmar a importância do ato, incentivar novos voluntários e fidelizar doadores existentes.

Figura 4: Cartaz de Campanha Publicitária – Junho Vermelho



Fonte: (<https://www.facebook.com/DoeSangueMS/>)

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

No que se refere à capacidade de ação, identificamos que a campanha foi lançada em junho de 2017. Os diferentes gêneros dessa campanha estão circulando em vários meios de comunicação, sendo que o cartaz analisado está circulando no Facebook. O emissor é o Governo Federal, Ministério da Saúde, SUS, INCA e os receptores são todas as pessoas interessadas em doar sangue e, como o gênero circula na rede social Facebook, poderá atingir todos os usuários.

No que se refere à capacidade discursiva de linguagem ou estrutura da Campanha, a mesma possui um título “Quem doa Sangue doa futuro”, que está em destaque com letras de tamanho maior. A palavra futuro está em vermelho representando a cor do sangue, seguida de um texto que sustenta toda a ideia da campanha, e de um slogan “Doe Sangue regularmente e ajude quem precisa”, além de outras informações adicionais como símbolo da campanha, contatos, logos dos órgãos governamentais. A linguagem não-verbal está presente nos elementos visuais, assim como figuras públicas e conhecidas da sociedade (Simone e Simaria, cantoras; e Priscila Liedenbergl, atriz).

O discurso desse cartaz da campanha é o interativo, com forte presença de frases imperativas, sendo que a sequência textual predominante é a injuntiva, pois encontramos formas verbais no imperativo (doe, ajude, faça, abrace).

No que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, referentes aos mecanismos de textualização, percebe-se a coesão nominal a partir dos substantivos: Simone, Simaria, Priscila, doadoras; pronomes relativos: a quem; pronomes pessoais - plural: elas, (anáforas pronominais); e a coesão verbal a partir, principalmente, de verbos no imperativo (doe, doa, ajude, faça, abrace, procure). Esses verbos buscam orientar o que deve ser feito para que o agir esteja de acordo com os agires sociais. Também há verbos no presente do indicativo (conhecem) e no futuro do presente (terá).

Em relação aos mecanismos enunciativos, há a presença de vozes sociais que, através das modalizações deônticas expressam avaliações ou julgamentos em relação ao conteúdo temático, como na palavra **GRAÇAS** da seguinte frase: “Simone e Simaria não conhecem Priscila, mas **graças** a elas, doadoras de sangue...”.

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018

Tabela 2: Análise do gênero Campanha Publicitária

Cartazes Analisados	Campanha publicitárias	Capacidade de Ação / Contexto de Produção	Capacidade Discursiva Infraestrutura Geral do Texto	Capacidade Linguístico-Discursiva Mec. De Textualização/Enunciação
Cartaz 1	Outubro Rosa (Câncer de Mama)	Suporte: Internet/Facebook Emissores: Governo Federal, Ministério da Saúde, SUS, INCA, Saúde da Mulher Receptores: mulheres, usuários do Facebook; Objetivo: Prevenir o câncer de mama.	Título em destaque; Subtítulo; Texto; Slogan; Símbolo Campanha; Contatos; Logos; Figuras Públicas; Linguagem não-verbal; Discurso Interativo e sequência textual injuntiva.	Mecanismos de Textualização: Coesão Verbal e Nominal, verbos no imperativo, infinitivo e presente do indicativo, substantivos, pronomes possessivos e demonstrativos (anáforas). Mecanismos de Enunciação: Vozes sociais, modalizações deônticas.
Cartaz 2	Junho Vermelho (Doação de Sangue)	Suporte: Internet/Facebook Emissores: Governo Federal, Ministério da Saúde, SUS, INCA Receptor: usuários da rede social Facebook; Objetivo: Incentivar a doação de sangue.	Título em destaque; Texto; Slogan; Símbolo Campanha; Contatos; Logos; Figuras Públicas; Linguagem não-verbal; Discurso Interativo e sequência textual injuntiva.	Mecanismos de Textualização: Coesão Verbal e Nominal, verbos no Imperativo, presente do indicativo e futuro do presente, substantivos, pronomes relativos e pessoais (anáforas). Mecanismos de Enunciação: Vozes sociais, modalizações deônticas.

Após a análise das capacidades de linguagem do gênero Cartaz de Campanha Publicitária, observa-se que, praticamente, todos os elementos presentes nos dois gêneros são semelhantes. No que se refere à capacidade de ação, todos os itens são iguais, mudando apenas o tema e o objetivo da campanha. No que diz respeito à capacidade discursiva, os elementos estruturais se assemelham; o que difere é que a primeira campanha possui subtítulo. No que se refere à capacidade linguístico-discursiva, os mecanismos de textualização e enunciativos também são parecidos, modificando apenas algumas modalizações dos verbos e pronomes. Além disso, percebemos a presença de vozes sociais e modalizações deônticas e, principalmente, verbos imperativos.

Percebe-se que, praticamente, todas as características textuais desse gênero foram apresentadas nessas análises, sendo que a capacidade de significação será desenvolvida no aluno no decorrer da apropriação do gênero a ser estudado, no momento em que o mesmo começar a produzir sentidos sobre o gênero. Ressaltamos que não foram analisados os elementos visuais presentes nas imagens, as quais podem apresentar características diferenciadas, e que poderão ser realizados em trabalhos futuros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, podemos afirmar que o hipergênero Facebook é uma importante ferramenta a ser utilizada pelo professor para o ensino de diversos gêneros textuais, além disso, o professor poderá utilizar os recursos tecnológicos e as redes sociais que estão presentes na vida dos alunos, despertando o interesse e a motivação pelas aulas.

Com base nos gêneros analisados, buscou-se a construção de modelos didáticos. Percebe-se que durante esse processo foi possível identificar as principais características de cada gênero e o que pode ser analisado em cada capacidade de linguagem. Dessa forma, será possível a elaboração de sequências didáticas com o intuito de desenvolver as capacidades de linguagem nos alunos.

Enfim, a partir da análise de gêneros, é possível despertar e desenvolver nos alunos o pensamento crítico a respeito de assuntos polêmicos e educativos, além de repassar orientações sobre o uso correto das redes sociais, as quais, além do entretenimento, permitem a aprendizagem dos mais variados assuntos.

Referências

ADGHIRNI, Zélia Leal. **Quando a charge mata. Mídia&Política**. Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.midiaepolitica.unb.br>>. Acesso em: 28 maio de 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad, Anna Rachel Machado, Péricles Cunha, 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

COSTA, E.G. de Marins. Literatura e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: GIMENEZ, K.M.P. **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005, vol. 1, p. 17-28.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In – SUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**, Campinas, SP. Pontes, 2011. P. 17 – 39.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0**. Edição integral da obra. Editora Objetiva Ltda, 2001.

MACHADO, Arlindo. **Ré Cinemas e Pós- Cinema**. Campinas (SP): Papirus, 1997.

MACHADO, A. R. CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: BONINI, A. S. FURLANETTO, M. M. (orgs) Gêneros textuais e ensino-aprendizagem. **Linguagem em discurso**. V. 6, nº 3, set/dez, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia Digital. In. MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER. Antônio Carlos (Orgs.) **Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**. Goiânia, UFGO, nº 9 (1997), p. 119-146, 1997.

NERY, João Elias. **Charge e caricatura na construção de imagens públicas**. 1998. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SARDINHA, T. F. da Rocha. O contexto da tecnologia digital e os gêneros textuais emergentes. Em: **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TAVARES, F. M. R. da Silva. **Desenvolvimento de Sequência Didática para a produção textual escrita do gênero artigo de opinião na rede social Facebook**. Taubaté – SP, 2014.

Eixo Temático: 7) Interfaces entre língua e literatura: desdobramentos e perspectivas

***South Park* e o biopoder: o dispositivo disciplinar Escola atuando sobre o personagem Butters**

Lucas Hungaro (UEM)

Resumo

Este presente artigo busca analisar a relação de poder entre o dispositivo de segurança escola de *South Park* sobre o aluno/personagem Butters, presente no episódio dez da quinta temporada da série animada humorística estadunidense *South Park*. Pautados em Foucault, buscaremos analisar, na série e episódio escolhidos, como a escola governa seus alunos atuando como dispositivo de segurança e de governamentalidade dos corpos, mesmo que esta série seja uma “sátira” do cotidiano em geral na sociedade. Será observada também, a relação entre a escola e outros dispositivos que a complementam e que são complementados por ela, tal como a família, em uma situação que finda em uma arte de governar os corpos, até mesmo e/ou principalmente de um personagem de oito anos. Foucault denomina todos esses mecanismos disciplinares como o poder que faz viver, ou seja, o mesmo faz uma comparação com o poder soberano onde a intenção era fazer morrer, enquanto o poder disciplinar cuida de valorizar a vida. A todos esses mecanismos de ordem disciplinar, ele denomina como biopoder, porque o intuito deles é cuidar e garantir o bem-estar a toda sociedade contemporânea. O filósofo fala que mesmo que o biopoder esteja voltado para a manutenção da vida da espécie humana, este também é uma forma de controle invisível. Nesse sentido, além desta visada arqueogenealógica, partir-se-á de reflexões de estudiosos da imagem, como Roland Barthes e Alberto Manguel, com o intuito de discutir como os recortes em frames e/ou imagens em movimento do episódio mostram essa governamentalidade do corpo do menino Butters através dos dispositivos da escola e dos pais do garoto de oito anos.

Palavras-chave: *South Park*; Biopoder; Escola.

Abstract

This article seeks to analyze the relation of power between the safety apparatus *South Park*'s school on student / character Butters, present in the tenth episode of the fifth season of the American humorous animated series *South Park*. Based on Foucault, we will try to analyze, in the series and episode chosen, how the school governs its students acting as a security and governmentality of bodies, even if this series is a "satire" of day-to-day in general in society. It will also be observed the relation between the school and other apparatus that complement it and that are complemented by it, like the family, in a situation that ends in an art of governing bodies, even and / or mainly of a character of eight years. Foucault calls all these disciplinary mechanisms as the power that makes to live, that is, the same makes a comparison with the sovereign power where the intention was to cause to die, while the disciplinary power takes care to value life. To all these mechanisms of

disciplinary nature, he calls biopower, because their intention is to care for and ensure the well-being of all contemporary society. The philosopher says that even if biopower is geared towards maintaining the life of the human species, it is also a form of invisible control. In this sense, in addition to this archaeological aim, it will be based on reflections of image experts, like Roland Barthes and Alberto Manguel, in order to discuss how the cuts in frames and / or moving images of the episode show this governability of Butters' body through the apparatus of the school and the parents of the eight-year-old boy.

Keywords: *South Park*; Biopower; School.

1. INTRODUÇÃO

A partir do desenvolvimento e das alterações ocorridas nas sociedades evidencia-se a definição de poder. É neste contexto das sociedades que surge o poder disciplinar, definido pelo filósofo francês Michel Foucault, como aquele que nasce como uma tecnologia de poder que trata o corpo do homem como uma máquina, objetivando o seu adestramento para transformá-lo em um instrumento útil aos interesses econômicos.

Concomitantemente teoriza-se o biopoder, elaborado pelo filósofo entre os anos de 1974 e 1979, cujo foco não é o corpo individualizado, mas o corpo coletivo. O biopoder não se diferencia somente do poder disciplinar, mas também do poder soberano, pois enquanto na soberania havia um direito do soberano “deixar viver” ou “fazer viver”, no biopoder haverá uma tecnologia de poder voltada para o “fazer viver” e o “deixar morrer”, que será um poder que vai se encarregar da preservação da vida, ao eliminar aquilo que a ameaça e também o bem estar da população. Ele opera de modo difuso, capilar, espalhando-se por uma rede social que inclui instituições diversas como a família, a clínica, o hospital e a escola.

O filósofo discute a escola no aspecto do dispositivo disciplinar. Dessa forma, mapeia-se nos escritos de Foucault o funcionamento dessas instituições enquanto dispositivos de segurança. As escolas, nesta perspectiva, possuem seus prédios configurados para o exercício do poder de vigilância, reproduzem e formam saberes: significa, em suma, que elas atuam pelo discursivo e o não discursivo.

Partindo desta ideia definida de escola, o objetivo proposto neste artigo é analisar a relação de poder entre o dispositivo de segurança escola de *South Park* sobre o aluno/personagem Butters, presente no episódio dez da quinta temporada da série animada humorística estadunidense *South*

Park. Pautados em Foucault ainda, buscaremos analisar, na série e episódio escolhidos, como a escola governa seus alunos atuando como dispositivo de segurança e de governamentalidade dos corpos, mesmo que esta série seja uma “sátira” do cotidiano em geral na sociedade.

Será observada também, a relação entre a escola e outros dispositivos que a complementam e que são complementados por ela, tal como a família, em uma situação que finda em uma arte de governar os corpos, até mesmo e/ou principalmente de um personagem de oito anos. Nesse sentido, além desta visada arqueogenealógica, partir-se-á de reflexões de estudiosos da imagem, com o intuito de discutir como os recortes em *frames* e/ou imagens em movimento do episódio mostram essa governamentalidade do corpo do menino Butters através dos dispositivos da escola e dos pais do garoto de oito anos.

Então, este mostrar vincula-se também à questão da imagem em que serão discutidos estudiosos como Roland Barthes (1984), no tratamento específico do *punctum* (que será desenvolvido posteriormente) e Alberto Manguel (2001) que trata da imagem em seus movimentos do ver e do ler. Portanto, o objetivo de aliar os conceitos foucaultianos, aqui elencados, aos estudos da imagem, propicia que se pense como se estabelecem as relações de poder e o poder disciplinar.

1. O BIOPODER E O DISPOSITIVO COMO PODER DISCIPLINAR

Foucault direciona o estudo do poder para outra perspectiva: trata do biopoder, uma forma de exercício de poder sobre a vida que, em suma, é:

O conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008, p. 8)

O biopoder é visto como além da aplicação da lei; é gerir e governar a sociedade por meio de outras estratégias que não propriamente os mecanismos legislativos. Nele, a população é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder. De uma relação de poder, segundo Agamben (2005, p.29), é inscrito sempre um dispositivo. O autor, pautado em Foucault, diz ainda:

Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2005, p. 40).

E ainda define melhor o termo “dispositivo” como:

Um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não-linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. (AGAMBEN, 2005, p. 29)

São os dispositivos que configuram corpos e almas e, também, fabricam populações para atenderem determinada urgência histórica: a escola, a prisão, a família, são alguns exemplos de dispositivos. Tais configurações são possíveis por meio do que o pensador francês Michel Foucault denomina de poder e de saber. Pelo primeiro, Foucault compreende ações sobre ações: é o exercício do poder que molda os corpos e as subjetividades dos indivíduos. Já o segundo, Foucault entende como formação discursiva em conjunto de regras anônimas, históricas, sempre em locais e épocas específicas: num momento, emite-se certo enunciado e isso dito se configura como um saber verdadeiro, que, ao ser ensinado por meio da relação de poder, atua de maneira disciplinar.

Sobre esta maneira disciplinar, Machado (1992) diz:

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto de saber. Das técnicas disciplinares, que são técnicas de individualização, nasce um tipo específico de saber: as ciências humanas (MACHADO, 1992, p. 20).

Sendo assim, o indivíduo é um produto da disciplina; uma realidade fabricada por ela. Não se pode tomar o poder somente em termos negativos: o poder “exclui”, “reprime”, “recalca”, “mascara”, “censura”, “abstrai”, “esconde”, etc. (FOUCAULT, 1977, p. 161). Na realidade, para Foucault, “[...] o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (1977, p. 161). Então, nesta segunda proposta de se entender o poder, foucaultianamente falando, o poder produz

2.1 O PODER DISCIPLINAR NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

Segundo Michel Foucault (1977), o poder disciplinar ocorre em várias instituições como prisões, quartéis, fábricas, hospitais e escolas, sendo a escola a instituição que mais contribuiu, na idade moderna, para a docilização ou conformidade dos corpos. Trata-se de um espaço de perpetuação da disciplina e saber, onde a disciplina é fixada e aceita de forma um tanto sutil pela sociedade.

A escola, depois da família, é a instituição de controle que todos indivíduos devem passar, ou seja, é uma máquina de modelar o corpo social. Ela conseguiu conectar ao mesmo tempo em seus espaços a relação entre poder e saber, fazendo dos saberes uma legitimadora dos poderes sociais ativos, constituindo assim os seus sujeitos objetos.

A escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder a íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correria (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito.(VEIGA-NETO, 2011, p. 114).

Sobre a instituição família, Foucault fala: “toda uma série de procedimentos pelos quais se exercem o poder do pai sobre os filhos, mas também dos filhos sobre os pais, do homem sobre a mulher, e também da mulher sobre o homem, sobre os filhos” (FOUCAULT, 2010, p. 232).

Assim, a família, juntamente com o poder disciplinar da escola, exerce importante papel na sociedade, uma vez que os indivíduos pertencentes aos núcleos familiares também fazem parte, como cidadãos, da organização e administração da sociedade.

Com episódios que fogem desta organização e cultivam a contra-conduta dessa sociedade, teremos como *corpus* de análise deste artigo a série *South Park* e, como recorte, o décimo episódio de sua quinta temporada, que trata sobre os poderes disciplinares da escola e da família.

3. SOUTH PARK

South Park é uma série animada humorística criada pelos estadunidenses Trey Parker e Matt Stone. Ela estreou no horário nobre do canal *Comedy Central* - o qual pertence à TV a cabo - em 13 de agosto de 1997, com o episódio “Cartman ganha uma sonda anal”. *South Park* tornou-se um fenômeno midiático em muito pouco tempo, e, em apenas quatro meses após sua estreia, o canal *Comedy Central* registrava seu primeiro lucro, de cerca de U\$ 10 milhões. Em seu segundo ano, a série já havia estampado as capas de algumas das revistas de maior destaque da atualidade nos Estados Unidos, como: *Rolling Stone*, *Spin Newsweek* e *TV Guide*; e até mesmo num artigo publicado no inglês *The Guardian*. O programa permanece como a atração mais aclamada e duradoura do referido canal, possuindo atualmente 22 temporadas completas e, ao que tudo indica, há uma previsão que ela continue mais duas temporadas.

Sendo uma sitcom (uma “comédia de situação”) de animação, nos divertimos mediante as aventuras de quatro garotinhos de uma cidadezinha nas montanhas rochosas do Colorado, cidade esta que funciona como uma sinédoque dos EUA, ou seja, uma parte que equivale ao todo. É preciso deixar de lado o moralismo, os bons costumes e a noção de realidade para embarcar no universo *southparkiano*.

Os quatro garotinhos são: Stan Marsh, Kyle Broflovski, Eric Cartman e Kenny McCormick. Cartman é o intolerante, preconceituoso, conservador e anti-semita. Kyle é o judeu “moderado”. Stan é um liberal-igualitário. E Kenny é o pobre da turma, habitante da periferia, representa os excluídos e os “sem-voz” - literalmente, afinal é ele que tem a voz abafada na série além de morrer na maioria dos episódios, por causas naturais ou “forçadas”.

Na série ainda, há vários personagens secundários também que se apresentam em atitudes de contraconduta, ou seja, que vivem todo o tipo de situação que se opõe contra a sensatez e um deles é o Butters, que contribui para construção desta “lógica” na pequena cidade americana, título do seriado, localizada no estado do Colorado.

3.1 PERSONAGEM BUTTERS

Um dos personagens secundários da série, mas que frequentemente aparece nos episódios, é Leopold Stotch, ou popularmente conhecido como “Butters”. Ao longo da série, ele ganha uma certa importância, e acaba virando o quinto protagonista.

É um garoto amável, simpático e inocente, comportamento que difere muito em comparação com os quatro protagonistas da série.

Butters tenta sempre ganhar a aprovação de seus pais, amigos e demais pessoas. Muitas vezes, quando não corresponde ao esperado, seu pai e sua mãe, Stephen (chamado de Chris em alguns episódios) e Linda Stotch, colocam-no de castigo, assim como a escola de *South Park*, na qual o menino estuda.

4.SOBRE O EPISÓDIO “COMO COMER SUA BUNDA” E ANÁLISE DAS IMAGENS

Por se tratar de imagens de efeitos satíricos, elas se dão muito mais como alegorias que representam um mundo bizarro, com uma sociedade em que os dizeres interditados são ditos e os tabus são quebrados no momento em que são colocados em evidência.

Neste sentido, a evidência se dá com mais força naquilo que Roland Barthes (1984) toma como *punctum* ao analisar fotografias. Este termo pensado na fotografia trabalha com a luz e a sombra e neste sentido *punctum* seria a luz que incide sobre a imagem. Por isso, destacaremos o *punctum* em algumas cenas específicas do episódio escolhido

Este episódio mostra duas situações de punição pelas quais passa Butters, castigo escolar e familiar, é o de número dez da quinta temporada da série, intitulado “Como comer sua bunda”. Nele, apresenta-se a cena do dia de fotos na escola de South Park e, como brincadeira, Kenny tira a foto de cabeça para baixo, com as pernas entre as mangas, para que as nádegas apareçam através do capuz.

Quatro dias depois, as fotos chegam. Quando a professora chamada “Engasga-Peru” diz que um dos alunos estragou a própria foto e não vai recebê-la. Kenny acha que ela está se referindo a ele, mas é revelado que ela está se referindo a Butters, embora Butters parecesse normal em sua foto, como podemos ver nos *frames* abaixo:

Figura 1: Kenny tirando a foto “engraçada” (o bumbum no lugar da cabeça)



Fonte: *Frame* recortado pelo próprio autor

Figura 2: Foto de Butters



Fonte: *Frame* recortado pelo próprio autor

Os *frames* aqui tomados como imagem, dão a pensar, como os sentidos são produzidos em sua constituição fílmica, tendo em vista que segundo Manguel (2001),

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (MANGUEL, 2001, p.21)

O detalhe na figura 1 das nádegas de Kenny ao invés da cabeça seria o *punctum* dela: “o que me punge” (BARTHES, 1984, p.68). Na figura 2, de Butters, o *punctum* é o fio de cabelo levantado, pois “quer esteja delimitado ou não, trata-se de um suplemento: é o que acrescento à foto e que, todavia, já está nela”. (BARTHES, 1984, p.85).

Kenny esperava que sua foto fosse repreendida por fazer uma pose “exótica”, mas acaba Butters sendo punido. Essa relação de saber e poder de uma época, está refletida nas imagens que nos rodeiam e que mostram aquilo que somos.

Manguel (2001) nos diz:

Estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação. (MANGUEL, 2001, p. 20).

Essas imagens que criamos e emolduramos se revelam como uma relação de poder disciplinar no dispositivo escola e família.

Na escola, a professora cria uma relação de saber e poder com o aluno, no caso, com Butters. Para ela, Butters deveria ser punido e não Kenny.

Em uma parte do diálogo entre a professora Engasga-Peru (após chegar com as fotos) e Butters, temos:

- Muito bem, crianças! As fotos ficaram prontas! A maioria está muito boa, mas um de vocês acha engraçado estragar as fotos da escola, acha que é um comediante. Essa pessoa vai passar toda a tarde na secretaria. Fotos de escola não são para brincadeiras. Então, não vai receber suas fotos, Butters!

Butters tenta se justificar com a professora:

- Professora, eu não fiz cara de idiota de propósito, eu juro. Eu tentei sair bem na foto, eu juro!

Podemos perceber na fala da professora com o aluno uma relação de poder hierárquica em que o professor manda e o aluno obedece, pois quando Foucault discute o poder disciplinar há essa

hierarquização do poder. No entanto, nos outros movimentos que o autor faz, por exemplo na Microfísica do poder (FOUCAULT, 2003), ele toma o poder em rede, ou seja, as relações de poder se manifestam de múltiplas formas, não possuem localização nem sujeitos específicos.

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 2003, p. 179).

O professor visualiza os alunos, pois cada um se define pela sua posição na classe. Nesse sentido, ainda sobre o olhar foucaultiano: “(...) a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 1977, p. 135)

Como Foucault (1977) especifica:

O edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar, mas esse aparelho necessita para a eficácia da disciplina de uma vigilância hierárquica, o olhar disciplinar teve de fato, necessidade de escala. É preciso decompor suas instâncias, mas para aumentar sua função produtora. Especificar a vigilância e torná-la funcional. (FOUCAULT, 1977, p. 155-156)

Ao punir Butters, a professora utilizou-se do poder hierárquico entre as classes no dispositivo escola: professor-aluno.

Essa hierarquia fundamenta um controle, “(...) um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 1977, p. 153).

Dessa relação hierárquica, temos a seguinte imagem retirada do episódio:

Figura 3: Professora Engasga-Peru dando ordens ao aluno Butters (Relação hierárquica)



Fonte: *Frame* recortado pelo próprio autor

Só receberiam as fotos quem não havia “brincado” nas poses. Butters foi o único a não receber e sofreu ainda uma punição de passar a tarde toda na secretaria.

Esse controle rigoroso aliado a outras regulamentações forma um sistema punitivo, este, composto por dispositivos disciplinares que fazem funcionar normas gerais da educação. Essas normas permitem a mediação dos desvios e a redução desses se daria pela aplicação de:

Micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).
(FOUCAULT, 1977, p. 159).

Da figura3 acima, podemos perceber a relação hierárquica entre professor-aluno. O *punctum* da imagem estaria no olhar de decisão da professora que é complementado pelo sinal com o dedo indicador no sentido de “fora da minha sala, é uma ordem”.

Continuando a cena, a professora “Engasga-Peru” diz a Butters:

- Sua mãe está esperando por você na sala da diretora!

Butters fica mais apreensivo:

- Minha mãe? Tô ferrado!

Ao falar isso, Butters revela outra relação hierárquica de governo dos corpos que é a família, os pais para com seus filhos.

Com fulcro na visão foucaultiana, podem-se identificar exemplos importantes de relações de poder entre pais e filhos, que já entra em outro dispositivo de segurança e de poder disciplinar que é a família.

Butters obedece a seus pais, sempre aceitando ser punido com castigo, mas sempre criando “situações” para que ocorra essa finalidade. Contudo, dessa vez, seus pais, convencidos de que de Butters fez algum tipo de careta, imediatamente o punem, colocando-o de castigo por fazer estas "caras bobas".

No momento que está de castigo em seu quarto, seus amigos do lado de fora o chamam para sair e Butters, da janela, diz:

- Não posso. Estou de castigo por fazer cara de babaca na foto da escola.
Sua mãe aparece logo em seguida e diz a seus amigos:
- O Butters não pode brincar hoje, meninos. Ele acha engraçado fazer cara de babaca nas fotos da escola que tive que pagar.
Butters: - Eu já falei, mãe! Eu não quis parecer um babaca, mas aconteceu.
Sua mãe: - Você fez cara de idiota!
Butters: - Não, eu sou assim mesmo mãe. Tá vendo?
Sua mãe: - Não faça careta para mim, Butters!
Butters: - Eu não tô fazendo careta, mãe!
Sua mãe: - Pare! Ok, Butters, se não parar de fazer essa cara debabaca pra mim, vai ficar de castigo mais uma semana!
Butters: - Outra semana? Como odeio minha cara!

Figura 4: Relação hierárquica entre mãe-filho



Fonte: *Frame* recortado pelo próprio autor

Nesta figura 4, podemos perceber essa hierarquia da mãe para com o filho. O *punctum* da imagem é a mão na cintura da mãe como se fosse um sinal de impaciência, complementado pelo dedo indicador indicando uma ordem ao filho.

Mesmo não tendo feito nenhum deboche com a foto da escola, Butters é submetido a um castigo por seus pais (na figura de sua mãe) e o aceita de forma passiva e sem nenhuma resistência a esse poder hierárquico.

Ao vermos uma pessoa com o dedo indicador apontado para uma outra direção e com o semblante de autoridade no rosto, podemos relacionar diretamente a uma situação de ordem, de uma relação de poder sobre o outro, pois Manguel (2001) salienta que só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis. Esta relação de poder é identificável nas imagens dos dedos indicadores da mãe (figura 4) e da professora (figura 3) e submetem a hierarquias de: mãe-filho (figura 4) e professora-aluno (figura 3). Nessas relações de poder hierárquico, Butters é vigiado e punido, tanto pela mãe quanto pela professora, sofrendo ordens coercitivas e castigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O biopoder é visto como além da aplicação da lei; é gerir e governar a sociedade por meio de outras estratégias que não propriamente os mecanismos legislativos. Nele, a sociedade é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder.

Como considerações finais, podemos perceber pelas análises que ambos dispositivos

(família e escola) foram ativados para doutrinar e vigiar o corpo do menino Butters. Ele foi alvo e instrumento de penalidades tanto da escola (ficar na secretaria o dia todo) e da família (ficar de castigo). Esse indivíduo é, portanto, resultado de uma relação de saber-poder específico, ao qual Foucault denomina disciplinar.

Ao trazermos a definição de imagem como “somos nós que fazemos”, esse episódio de *South Park* mostra que nós somos uma evidência que não pode ser evidenciada enquanto sátira ou que não podemos dizer.

A série dá condições de possibilidade que permitem dizer aquilo que não pode e não deve ser dito “de quem somos nós”, ou seja, crítica, no episódio específico analisado, as instituições da escola e da família de forma satírica, no jogo de imagens, que pune o personagem Butters e não Kenny.

Sobre o nosso processo de leitura de imagens, Manguel (2001) diz:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001,p.27)

Resumindo, segundo Tasso (2013), “a imagem produz o efeito de que o que se encontra reproduzido existiu e esteve em um determinado espaço, em determinado ‘instante’ temporal” (TASSO, 2013, p. 113). Ao vermos e lermos as imagens analisadas, conferimos a elas, mesmo de um determinado instante, um significado infinito e inesgotável.

A vigilância hierárquica da escola e da família para com Butters é dada neste jogo de imagens, produzindo e evidenciando relações de poder disciplinar com a ajuda do *punctum* das imagens 3 e 4 (professora-aluno e mãe-filho, respectivamente).

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o Contemporâneo? E outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2005. p. 25-51.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre fotografia.** Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1984

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** MOTTA, Manoel Barros da.(org.) Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Segurança, Território, População.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1977.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. VII-XVIII.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PARKER, Trey & STONE, Matt. **South Park.** New York: Comedy Central. Episódios disponíveis, em inglês: <http://www.southparkstudios.com/episodes/>. Acesso em: 17 de outubro. 2018.

TASSO, Ismara. **Discurso em imagem: verdade, fotografia-documentário e inventário do real.** *Revista Científica Ciência em Curso*– R. cient. ci. em curso, Palhoça, SC, v. 2, n. 2, p. 113-124, jul./dez. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 3 ed. 0Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Eixo Temático: Descrição e Análise Linguística

Ponto de articulação das oclusivas no polonês falado em Mallet, Paraná

Luciane Trennephol da Costa (UNICENTRO)

Resumo

Em comunidades rurais do interior do Paraná, encontramos falantes bilíngues, que falam português e uma língua eslava, polonês ou ucraniano, e muitos cuja primeira língua foi a eslava e não o português. Apresentamos neste estudo os resultados de uma investigação com o objetivo de examinar o ponto de articulação das oclusivas [t d] produzidas no polonês falado em Mallet, Paraná. Descrições da língua polonesa (GUSSMANN, 2007) apontam para diferenças de ponto de articulação dos sons consonantais [t d] em relação ao sistema da língua portuguesa. Examinamos a fala de três informantes femininas descendentes de escravos poloneses na faixa etária de 20 até 30 anos e nível universitário. Todas as informantes são bilíngues, falam polonês e português, e tem o polonês como primeira língua. Examinamos primeiramente o ponto de articulação das oclusivas [t d] através das pistas acústicas de *locus* do segundo formante vocálico e análise do espectro da explosão de soltura da oclusiva. Os detalhes fonéticos examinados nesta etapa da pesquisa apontam para indícios de uma possível articulação anteriorizada das oclusivas no polonês falado em Mallet. O presente artigo contribui para o conhecimento da pluralidade linguística brasileira e dos traços das línguas eslavas presentes no português brasileiro através da descrição de detalhes fonéticos do polonês falado na cidade de Mallet.

Palavras-chave: Fonética Acústica; Bilinguismo; Polonês; Oclusivas.

Abstract

In rural communities in the countryside of Parana, it is possible to encounter bilinguals who speak Brazilian Portuguese and a Slavic language, Polish or Ukrainian, and many of them have as their first language Polish or Ukrainian instead of Portuguese. Considering this scenario, this article presents the results of a study which aimed at investigating the place of articulation of consonant sounds [t d] in the system of the Polish spoken in Mallet, Parana. The speech of three females informants, who were descendants of Polish immigrants was examined. These informants were 20 to 30 ages and are academical students. All the informants are bilingual. They speak Polish and Portuguese, and speaks Polish as a first language. Polish language descriptions (Gussmann, 2007) point to differences in the place of articulation of consonant sounds [t d] in the system of the Portuguese language. First it was examined the place of articulation of stops [t d] through acoustic cues of the second formant vowel locus and analysis of the spectrum of stop release explosion. Phonetic details examined at this stage of the study signal a possible anterior articulation of stops in Polish spoken in Mallet. This paper contributes to the knowledge of Brazilian linguistic pluralism and the traces of Slavic languages present in Brazilian Portuguese by describing the phonetic details in the Polish variety spoken in the city of Mallet.

Keywords: Acoustic Phonetic; Bilingualism; Polish; Stops.

1. INTRODUÇÃO

O bilinguismo português/língua eslava, polonês e ucraniano, foi um fenômeno intenso no estado do Paraná entre a última década do século XIX e a década de quarenta do século XX. Vários jornais e revistas eram editados em língua polonesa (BIELENIN-LENCZWSKA e STAPOR, 2017) e existiam 167 escolas polonesas no estado até 1937 (WACHOWICZ, 2002). Publicação do IBGE (1950), com dados do censo demográfico de 1940, colocava a língua polonesa como uma das mais faladas no Brasil ao lado do alemão e do italiano. Após os decretos do governo federal no governo de Getúlio Vargas, proibindo o ensino e o uso de língua estrangeira no Brasil, o fenômeno diminuiu nas áreas urbanas, mas se mantém até hoje no interior do estado como mostram as pesquisas e os testemunhos dos descendentes de imigrantes eslavos nas entrevistas do Banco de Dados Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFE. O VARLINFE é um banco de dados vinculado ao Núcleo de Estudos Eslavos da Universidade Estadual do Centro-Oeste da Paraná – UNICENTRO e constituído de acordo com a metodologia da sociolinguística quantitativa laboviana representativo da fala de descendentes eslavos, poloneses e ucranianos, moradores de cidades na região de abrangência da universidade¹. As pesquisas do VARLINFE objetivam descrever o português falado no Paraná e a possível contribuição das línguas eslavas para a sua constituição. Costa e Loregian-Penkal (2016) empreenderam uma análise variacionista laboviana do fenômeno variável da elevação da vogal postônica final em amostra do VARLINFE, da cidade de Mallet, interior do Paraná. Confirmando a baixa produtividade do fenômeno no Paraná, o estudo teve um percentual de 15% de realização de elevação e a primeira variável condicionadora à não-realização do fenômeno foi o tipo de consoante em contexto precedente, sendo o fator consoante oclusiva o que menos favorece a elevação vocálica na amostra de Mallet. Descrições do polonês conforme Gussmann (2007) apontam uma articulação dental para as oclusivas [t d] no polonês e há também diferenças no quadro vocálico entre o polonês e o português. Descrições da língua polonesa falada no interior do Paraná (COSTA e GIELINSKI, 2014) demonstram a permanência do sistema próprio e diferenciado na língua polonesa falada pelos descendentes poloneses. Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa acerca do ponto de articulação das oclusivas [t d] por meio de análise

¹ Maiores informações sobre o VARLINFE podem ser obtidas em Costa e Loregian-Penkal (2015).

fonética acústica (FANT, 1960; KENT e READ, 1992) no polonês falado em Mallet². Para investigar tais detalhes acústicos, empreendemos um experimento de produção que segue detalhado na próxima seção.

2. METODOLOGIA DO EXPERIMENTO

Realizamos um experimento de produção com a apresentação de uma lista de palavras em português as quais os informantes deveriam pronunciar em polonês na frase-veículo *SŁYSZAŁAM.... PRĘDKO* (em português *Escutei rápido*). Os dados foram gravados em cabine acústica no Laboratório de Fonética do Núcleo de Estudos Eslavos da Unicentro – NEES e posteriormente analisados acusticamente com o programa computacional PRAAT (BOERSMA e WEENIK, 2013). A amostra, pertencente ao Banco de Dados do Laboratório de Fonética, contempla dados de três informantes femininas moradoras da localidade rural de Colônia Duas, interior da cidade de Mallet, Paraná. Todas têm o polonês como primeira língua e aprenderam o português no primário ao entrarem na escola, possuem nível universitário incompleto e pertencem a faixa etária de vinte a trinta anos. Para esta etapa da pesquisa, da lista de palavras apresentada aos informantes selecionamos aquelas que continham as oclusivas [t d] em ataque silábico: *śmietana* (nata), *robota* (serviço), *motyl* (borboleta), *lato* (verão), *deszcz* (chuva), *schody* (escada), *dobry* (bom) e *dom* (casa).

Para investigar o ponto de articulação das oclusivas [t d] produzidas pelos falantes bilíngues de Mallet ao falar polonês, nos ancoramos teoricamente na Teoria Acústica de Fala (FANT, 1960; KENT e READ, 1992) que tenta explicitar as relações acústico-articulatórias dos sons da fala a partir da relação entre as configurações acústicas dos sons e as diferentes manobras articulatórias de suas produções. A análise acústica, ao examinar a configuração acústica dos sons fornece pistas acústicas que permitem a inferência de dados articulatórios, como detalhes do ponto de articulação e vozeamento.

Os sons oclusivos, aqui examinados, são produzidos com uma manobra articulatória que gera obstrução total à passagem do ar no trato oral. Esta articulação gera eventos acústicos característicos dos sons oclusivos: ausência de energia no espectrograma reflexo da interrupção da

² Versão anterior desta análise está publicada em COSTA (2016).

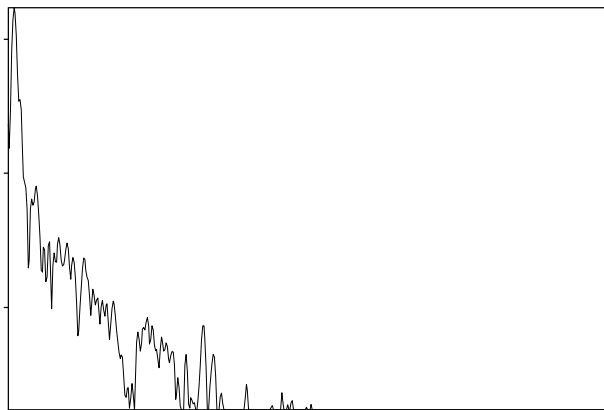
passagem do ar; um transiente que é um breve pulso de energia causado pela soltura dos articuladores; um possível intervalo de africção; o início do vozeamento para as oclusivas sonoras; o VOT (Voiced Onset Time) que é o tempo de início de vozeamento sincronizado ou não com a soltura dos articuladores e as transições formânticas no início da vogal adjacente. Podemos inferir o ponto de articulação dos sons oclusivos pelo espectro de explosão da oclusiva, pela amplitude e a mudança espectral entre o início da explosão e o início do vozeamento vocálico e também pela transição formântica na vogal adjacente à oclusiva em início de sílaba.

Nesta análise investigamos duas pistas acústicas na identificação de ponto de articulação de [t d] do polonês: o espectro de explosão da oclusiva e a transição formântica da vogal adjacente, especificamente o *locus* de F2 ou início do segundo formante vocálico. O espectro de explosão das oclusivas varia de acordo com o seu lugar de articulação; sons labiais tendem a ter uma dominância de baixa frequência no ruído de explosão, os sons alveolares são associados com uma energia de alta frequência e sons velares caracterizados por uma explosão de frequência intermediária. Kent e Read (1992, p. 114) alertam que apesar da pista de explosão não ter sido estudada extensamente e de não podermos tirar conclusões peremptórias acerca de seu papel na identificação do ponto de articulação dos sons oclusivos; estudos feitos com o francês e o inglês americano demonstram que a faixa de frequência da soltura de explosão pode auxiliar bastante na identificação do ponto de articulação destes sons. Quanto aos formantes vocálicos, a teoria acústica prega que há correlação entre os valores de F1 e altura da língua e entre os valores de F2 e a anterioridade ou posterioridade do corpo de língua. Na análise do ponto de articulação, nos interessam os valores de F2; quanto maiores, mais anterior é o som. Conforme Kent e Read (1992) um possível traço unificante de variadas transições é a frequência inicial ou *locus* do segundo formante vocálico. Para as bilabiais [b], a frequência inicial do F2 é sempre muito baixa, em torno de 600-800Hz; para as alveolares [d], a frequência inicial de F2 fica em torno de 1800Hz.

As Figuras 01 e 02 ilustram como se deu o exame do espectro de explosão. Como já referido, os sons bilabiais terão uma concentração de energia acústica em baixa frequência e os sons alveolares terão concentração em alta frequência. A Figura 01 é o espectro do ruído de explosão da bilabial sonora na palavra *robota* e a Figura 02 é o espectro do ruído de explosão da oclusiva alveolar surda na palavra *śmietana*. Quanto à pista acústica da frequência do segundo formante vocálico, extraímos manualmente os valores da cada palavra, como ilustrado na Figura 3 e, considerando o contexto vocálico, analisamos as ocorrências através da média simples de valores

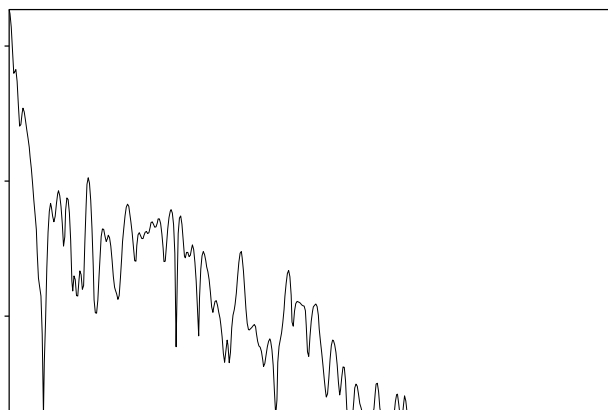
por conjunto, agrupando as várias repetições da mesma palavra. Na seção a seguir, discutiremos os resultados emergidos das pistas acústicas analisadas.

Figura 01- Espectro do ruído de explosão da oclusiva bilabial sonora na palavra *robota*



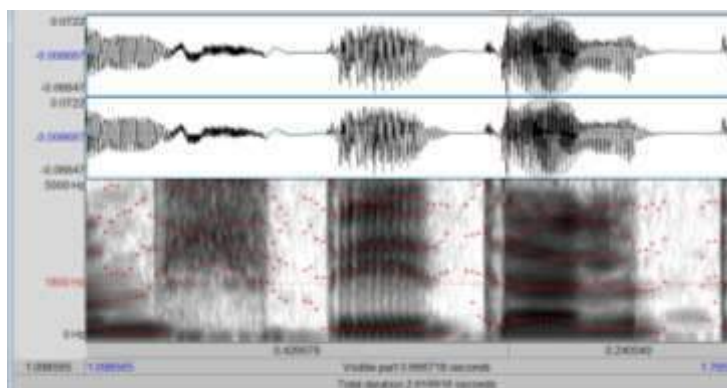
Fonte: (COSTA, 2016, p. 59)

Figura 02 – Espectro do ruído da explosão da oclusiva surda na palavra *śmietana*



Fonte: (COSTA, 2016, p. 59)

Figura 3 – Extração do *locus* do F2 na palavra *szpital*



Fonte: (COSTA, 2016, p. 60)

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quanto à pista acústica de *locus* do segundo formante vocálico, separamos as palavras conforme a vogal adjacente e calculamos a média simples do F2 (em Hz) por informante. Os valores seguem plotados no Quadro 1.

QUADRO 1 – Média simples de F2 por palavra e por informante

Palavra	Informante 1	Informante 2	Informante 3
ŚMIETANA	1775	1890	1841
ROBOTA	1734	2013	1955
MOTYL	2095	2193	2127
LATO	1415	1530	1260
DESZCZ	1931	2078	2051
SCHODY	1906	2168	2071
DOBRY	1481	1538	1432
DOM	1480	1587	1541

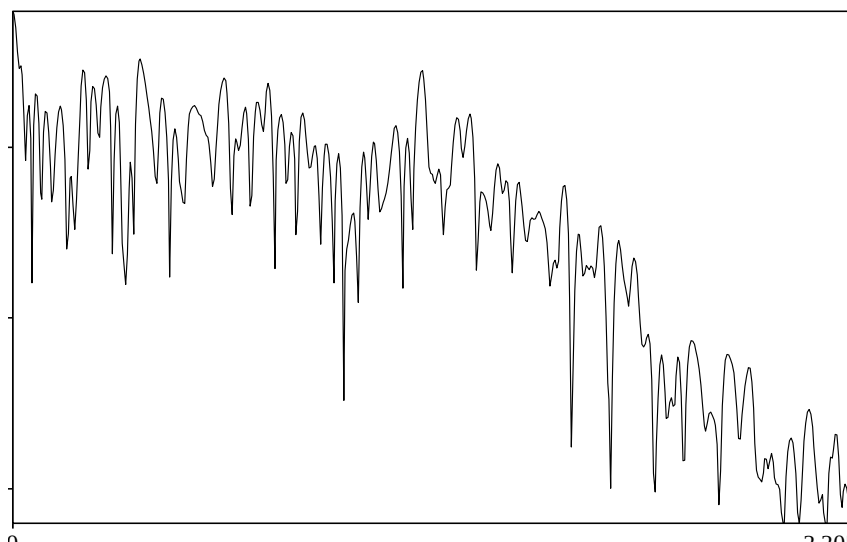
Fonte: (COSTA, 2016, p. 60)

No Quadro 1, podemos observar que as oclusivas acompanhadas da vogal centralizada, nas palavras *śmietana* e *robota*, tem sua frequência inicial de F2 em torno de 1800Hz, o que caracteriza um ponto de articulação alveolar. As palavras com vogal adjacente anterior, *motyl* (pronunciada [mo'telka]), *deszcz* (pronunciada ['dɛʃ]) e *schody* (pronunciada [s'xɔdi]) apresentaram valores médios de 2000Hz o que pode ser indício de uma articulação mais anteriorizada. Nas palavras com vogais adjacentes posteriores, *dobry* (pronunciada ['dɔbrɪ]) e *dom* (pronunciada ['dum]), os valores médios ficaram em torno de 1500Hz, devido justamente a posição mais posterior para a vogal. Portanto, os dados do locus do F2, nestes dados, apresentam indícios de uma articulação mais anteriorizada das oclusivas [t d] no polonês falado em Mallet; mas precisa ser refinada com a análise da trajetória do segundo formante vocálico através da extração de seus valores no *locus* e no ponto médio da vogal adjacente.

Na análise do espectro do ruído da explosão dividimos os sons em três categorias: aqueles com concentração de energia baixa, até 4000Hz (como ilustrado na Figura 01), aqueles que ficaram

entre 4000 e 6000Hz aproximadamente (como ilustrado na Figura 02) e aqueles que apresentaram energia acústica até 8000Hz, como pode ser observado na Figura 04, dado da informante 3 segunda repetição da palavra *śmietana*.

Figura 04 – Espectro do ruído da explosão da oclusiva surda na palavra *śmietana*

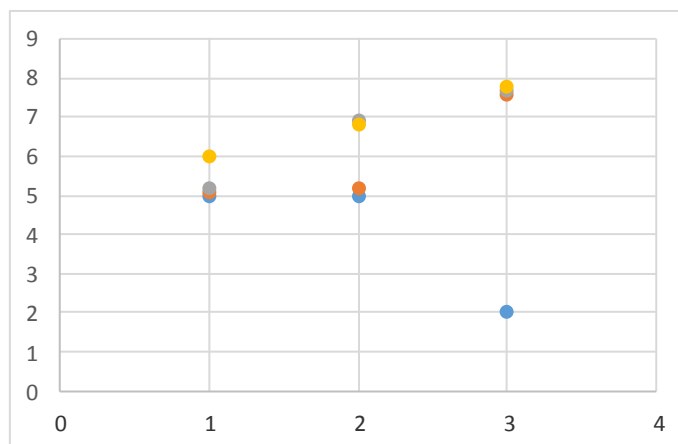


Fonte: (COSTA, 2016, p. 62)

Na análise do espectro do ruído da explosão, a informante 03 diferiu do padrão das outras informantes, apresentando concentração alta e indícios de articulação alveolar. Para a análise do espectro da explosão de soltura da obstrução da oclusiva, agrupamos as informações por palavras. Apresentamos aqui gráficos para as palavras *dom*, *śmietana*, *deszcz* e *robota*. As diferentes repetições de cada palavra formam os dados de cada gráfico. As ocorrências dos informantes estão dispostas no eixo x, a categoria 1 representa o informante 1, a categoria 2 representa o informante 2 e a categoria 3 representa o informante 3. O eixo y, representa os valores das frequências.

No gráfico 01, podemos visualizar a diferença no padrão de realização das oclusivas pelos informantes. A análise do espectro de explosão das oclusivas para o informante 1 revelou uma concentração de energia em torno de 5000Hz, o informante 2 polarizou entre concentração média e alta e a informante 3 produziu uma ocorrência com possível articulação anterior, com concentração em baixa frequência, e as outras ocorrências com concentração em altas frequências, indicando uma articulação alveolar.

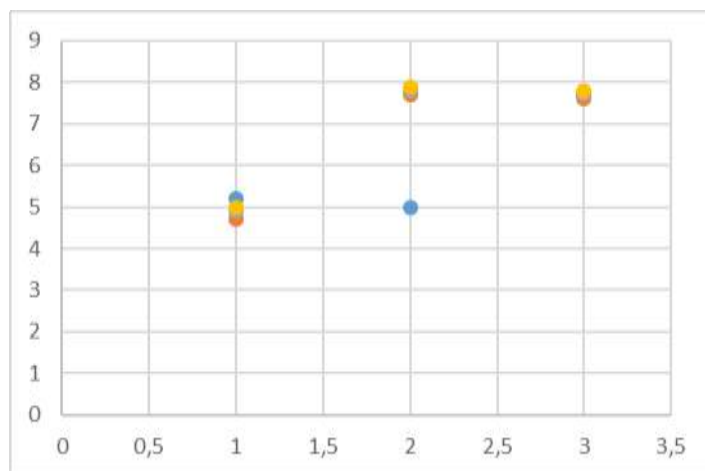
Gráfico 01- Ocorrências de *dom*



Fonte: (COSTA, 2016, p. 62)

Nas realizações de *śmietana*, ilustradas no Gráfico 02, a informante 01 demonstra uma articulação mais anteriorizada, conforme a concentração de energia baixa no espectro do ruído de explosão da oclusiva, com as ocorrências das palavras em torno de 5000Hz. Diferindo drasticamente da informante 03, cujas realizações demonstram indícios de uma articulação alveolar com o espectro de ruído da explosão concentrado em altas frequências.

Gráfico 02 – Ocorrências de *śmietana*

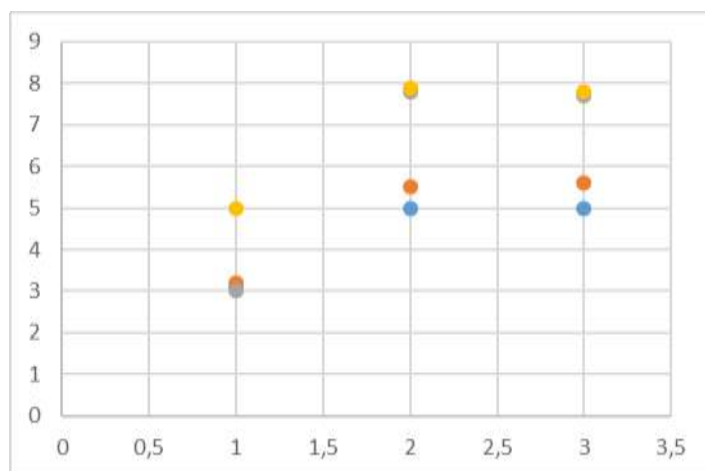


Fonte: (COSTA, 2016, p. 62)

Nas realizações de *deszcz*, novamente a pista acústica de concentração de energia em baixa frequência, aponta para indícios de uma articulação mais anterior da informante 01 e para variação nos dados das informantes 02 e 03. As realizações da oclusiva sonora, como em *deszcz* e *dobrze*

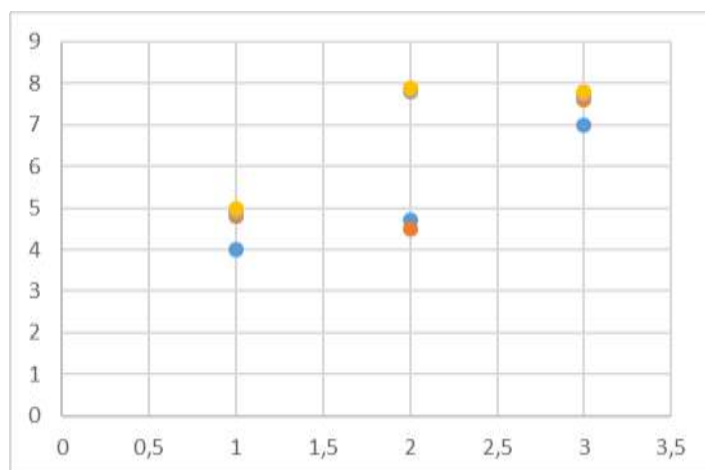
apresentaram um padrão de concentração de energia mais baixa sugerindo uma articulação mais anterior da oclusiva sonora em comparação com a oclusiva surda.

Gráfico 03 – Ocorrências de *deszcz*



Nas realizações de *robota*, novamente o padrão relatado para as palavras anteriores se repete, apontando indícios de articulação mais anterior da informante 01, variação para a informante 02 e indícios de articulação mais posterior para a informante 03.

Gráfico 04 – Ocorrências de *robota*



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pistas acústicas examinadas nesta pesquisa para investigar o ponto de articulação das oclusivas no polonês falado em Mallet foram duas: o *locus* ou a frequência inicial do segundo

formante vocálico e análise do espectro do ruído de explosão da soltura dos articuladores na obstrução de formação do som oclusivo. As duas pistas acústicas apontam para indícios de uma articulação mais anteriorizada, em referência ao ponto alveolar, das oclusivas [t d] no polonês falado em Mallet. Demonstram também que a informante mais jovem varia mais nas produções, fato consequente talvez de aquisição de um sistema já diferenciado.

Para confirmar esse resultado, faz-se necessário examinar outras pistas acústicas como o VOT, a amplitude e a mudança espectral entre o início da explosão e o início do vozeamento vocálico pelas quais podemos inferir o ponto de articulação dos sons oclusivos. Dada a pertinência do contexto de realização das oclusivas e as diferenças entre os sistemas vocálicos do polonês e do português, pretendemos também analisar acusticamente as vogais do polonês falado em Mallet. Um ponto importante de divergência entre os dois sistemas linguísticos, polonês e português, é o papel distintivos das africadas. No português, como sabemos, a africada ocorre produtivamente como variante contextual da oclusiva alveolar diante da vogal [i]. No polonês e no polonês falado em Mallet, ocorrem africadas com todas as vogais e em variados pontos de articulação.

O estudo das línguas eslavas faladas no Paraná contribuirá para o conhecimento das línguas de imigração faladas no Brasil. A descrição de seus detalhes fonéticos permite testar a hipótese de possíveis interferências de um sistema em outro, do polonês no português, pelo bilinguismo presente na região, ainda efetivo e que foi muito mais intenso no passado. Os dados aqui analisados são de informantes que pertencem a quarta geração de descendentes eslavos, assim devemos relativizar os resultados encontrados e potencializar o contato linguístico que ocorreu no início da colonização e as possíveis interferências do sistema linguístico polonês no português falado na região.

REFERÊNCIAS

BIELININ-LENCZOWSKA, Karolina; STAPOR, Izabela. **Language as a Cultural Heritage. Linguistic Practices of the Descendants of Poles in Southern Brazil.** Revista del CESLA, [S.l.], n. 20, p. 39-56, dec. 2017. ISSN 2081-1160. Available at: <<http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/399>>. Date accessed: 02 nov. 2018.

BOERSNA, P. e WEENIK, D. **PRAAT doing Phonetics by Computer University of Amsterdam** Versão prrat5342_win32.zip (2 March 2013)



COSTA, Luciane. **Sons Oclusivos no polonês falado em Mallet, PR** na Revista (Con) Textos Linguísticos, Volume 10, 2016, p. 52-66.

COSTA, Luciane e GIELINSKI, Márcia. **Detalhes Fonéticos do polonês falado em Mallet** na Revista (Con) Textos Linguísticos, Volume 8, 2014, p. 159-174.

COSTA, L. T. e LOREGIAN-PENKAL, L. **O fenômeno de não-elevação da vogal /e/ na fala de descendentes de eslavos em Mallet, Paraná, Brasil**. Em: Revista de Letras Norte@mentos, Dossiê Interfaces Sociolinguísticas, v. 9, n.20, 2016, p. 85-99.

FANT, G. **Acoustic theory of speech production**. The Hague: Mouton, 1960.

GUSSMANN, E. **Phonology: Analysis and Theory**. New York: Cambridge, 2007.

KENT e READ, **The Acoustic Analysis of Speech**. San Diego: Singular Publishing Group, 1992.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.

Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas

“Ser professor”: representações de professores de Letras em formação

Maria Helena Castaganra (UTFPR/Pato Branco)
Didiê Ana Ceni Denardi (UTFPR /Pato Branco)

Resumo

O presente trabalho visa olhar para a identidade de professores de Letras Português-Inglês em formação com o intuito de investigar suas percepções de “ser professor” e o processo formativo durante o curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. O trabalho resulta de uma aula do estágio de docência do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Pato Branco. Na aula de estágio, a docente-estagiária abordou o tema da identidade em uma turma do oitavo (e último) período do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da já referida instituição de ensino. Após trabalhar aspectos teóricos sobre a identidade de professores (à luz dos estudos de HALL (2003) e RAJAGOPALAN (2003)), a docente-estagiária solicitou que os alunos escrevessem um texto sobre “ser professor”. O total de quatorze textos escritos foram então analisados por meio do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), cujas categorias principais de análise referem-se às vozes e às modalizações. Resultados mostram que há nos professores em formação uma consciência prévia de que ser professor é estar em formação continuada, é pensar no aluno como um ser em desenvolvimento e que, nas “mãos” do professor, se tornará um cidadão crítico e atuante na vida em sociedade.

Palavras-chave: Professores em formação; identidade; análise textual; Interacionismo Sociodiscursivo.

Abstract

The present work aims to look at Portuguese-English language pre-teachers' identity with the intention of investigating their perceptions of being a teacher and the formative process during a Portuguese-English Language Teaching Course. The work results from a teaching internship class of the Language Postgraduate Program of the Federal Technological University of Paraná, Pato Branco campus. In the internship class, the trainee-teacher addressed the topic of identity in the eighth (and last) period of the Portuguese-English Language Course of the same university. After working on theoretical aspects on the teachers' identity (in the light of studies by HALL (2003) and RAJAGOPALAN (2003)), the trainee-teacher asked the students to write a text about *being a teacher*. Fourteen written texts were then analyzed through the theoretical-methodological framework of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 2003), whose main categories of analysis relate to voices and modalizations. Results show that there is a previous awareness that to be a teacher is being in continuous teacher education programs or studies, is to think the student as a human being in development and that, in the teachers' "hands", he/she will become a critical and active citizen in the social life.

Keywords: Pre-Teachers; identity; text analysis; Socio-discursive interactionism.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que, durante o período graduação, o estudante se prepara para exercer uma profissão, ainda há quem chegue ao final de um curso inseguro com relação ao seu futuro profissional. Os professores em formação em Letras Português-Inglês passam por tal insegurança, em especial por terem a noção de que, ao entrar em uma sala de aula, inúmeras vidas estão em suas mãos, visto que, como diz aquela frase clichê: “o professor é o que forma todas as outras profissões”. Portanto, o presente trabalho visa olhar para a identidade de professores de Letras Português-Inglês em formação com o intuito de investigar suas percepções de ser professor e o seu processo formativo durante o curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade pública.

O trabalho resulta de uma aula de estágio de docência do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Pato Branco (UTFPR-PB). Na aula de estágio, a docente-estagiária abordou o tema da identidade em uma turma do oitavo período do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da mesma instituição citada anteriormente. Após trabalhar aspectos teóricos sobre a identidade de professores (à luz dos estudos de HALL (2003) e RAJAGOPALAN (2003)), a docente-estagiária solicitou que os alunos escrevessem um texto sobre ser professor.

O intuito em solicitar tal produção era de que os alunos refletissem sobre suas vivências em sala de aula obtidas nos estágios obrigatórios, ou em seu serviço, para aqueles que já se encontram inseridos na área (o que é o caso de muitos alunos da graduação). Após a escrita do texto os mesmos foram discutidos oralmente, o que possibilitou uma melhor percepção daquilo que os alunos descreveram em suas produções textuais.

Este trabalho se deu, como já mencionado, a partir de uma aula do estágio de docência do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR-PB. O referido programa possui como requisito para obtenção do título de mestre que alunos não bolsistas devam cumprir uma carga horária de 15 horas/aula (h/a) de estágio, podendo ser no ensino superior ou a partir de cursos de extensão. Já para alunos bolsistas, a carga horária é de 30 h/. No caso deste trabalho, a docente-estagiária, por não ser bolsista, cumpriu 15 h/a de estágio.

O estágio aconteceu no primeiro semestre do ano de 2018, em disciplinas ofertadas pela orientadora da docente-estagiária, sendo tais disciplinas: Docência em Língua Inglesa 1, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio e Práticas de Ensino de Língua

Inglês no Ensino Médio. Contudo, os textos que servem como corpus de análise para este trabalho foram escritos nas aulas da disciplina Práticas de Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, do oitavo (e último) período do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês.

A turma em que foi realizado o estágio era composta por cerca de 18 alunos, os quais já haviam passado pela prática do estágio obrigatório durante a graduação e, a partir das discussões durante a aula, foi possível perceber que vários destes alunos já atuam como professores (tanto na rede pública como na rede privada de ensino). Por conta dessa atuação em sala de aula, ao se referir aos participantes da pesquisa durante nosso texto, utilizaremos a nomenclatura Alunos-Professores (APs).

Dado estes parágrafos de introdução, o presente artigo segue com o aporte teórico-metodológico que compõe o trabalho, sendo esse item dividido em duas partes: uma dedicada em tratar da identidade, tema central de nossas discussões; e outra voltada em abordar o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), pois, os quatorze textos escritos pelos alunos foram analisados por meio desta teoria. Na sequência, são apresentadas as análises dos textos em questão e, por fim, algumas considerações conclusivas.

2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta seção tem como objetivo trazer apontamentos com relação a autores que nos auxiliam a compreender melhor o tema sob o qual nos debruçamos. Para isso, o primeiro tópico é destinado a tratar sobre a identidade dos sujeitos, atentando para o sujeito pós-moderno, conceituado por Stuart Hall (2003); em seguida, trataremos sobre a identidade dos professores, de maneira especial os professores de línguas.

Por conseguinte, será brevemente apresentado o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003) e alguns dos elementos de análise de textos proposto por tal teoria, sendo que esta é a que embasa nossa análise dos textos produzidos por alunos do oitavo período do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês.

2.1 IDENTIDADE DO SUJEITO

Primeiramente, é preciso compreender o conceito de identidade do sujeito, visto que o professor, antes de mais nada, é um sujeito que está inserido em determinado contexto social.

Stuart Hall (2003) apresenta três concepções de identidade partindo de três concepções de sujeito: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O primeiro tipo de sujeito trazido por Hall é basicamente um sujeito individualista, cuja identidade está no seu próprio interior, pois segundo Hall (2003, p. 11):

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e como ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

Na sequência, o sujeito sociológico já apresenta relação com o ambiente exterior, refletindo uma complexidade semelhante ao mundo moderno, visto que é um sujeito “formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2003, p. 11). Ainda segundo o autor, a identidade do sujeito sociológico se dá a partir da junção de sua essência interior, o que é nomeado de “eu real”, com tudo aquilo que é exterior (diferentes culturas, identidades, mundos).

O sujeito sociológico vai mudando de acordo com a evolução do meio, e passa a ter então várias identidades, dando assim origem ao sujeito pós-moderno, que é descrito da seguinte forma:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2003, p. 13).

É gritante a diferença entre a identidade do sujeito do Iluminismo e do sujeito pós-moderno, e tal diferença se dá justamente pela evolução do mundo de maneira geral. A globalização trouxe para o ser humano uma carga de informações tão grande que, a todo momento, estamos suscetíveis a mudanças e aquisição de novos significados e conceitos, no que diz respeito às mais diversas áreas da atividade humana. No excerto a seguir, Kanavillil Rajagopalan (2003) advoga a favor dessa ideia. É válido destacar o termo “ebulição” utilizado

pelo autor, o que pode ser interpretado como algo conotativo a o que acontece no interior do sujeito pós-moderno:

Entre os pesquisadores que se interessam pela questão da identidade, já não há mais quem, em sua consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas. Pelo contrário, acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de **ebulição**. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71, grifo nosso).

Neste sentido, a identidade do professor, em nosso caso, o professor de línguas, também evolui e transforma-se constantemente.

2.2 IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Antes de discutir a identidade ou construção de identidade do professor de línguas, achamos importante tecer algumas considerações sobre o conceito de **língua** que adotamos neste trabalho. Na perspectiva interacionista Sociodiscursiva (BRONCKART, 2003), a língua é entendida como prática social, mutável e opaca. Contudo, é válido lembrar que este trabalho não busca compreender a língua em si, ou como se deu sua construção histórica, mas sim como os professores que trabalham com a língua refletem sobre suas vivências em sala de aula, suas técnicas de ensino, suas experiências no decorrer da graduação etc. Um ponto importante em se tratando de professores de línguas é o de que, para trabalhar uma língua estrangeira, o professor precisa ir muito além de conhecer estruturas gramaticais:

As atividades de ensino e aprendizagem de línguas “estrangeiras” fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. Nesse processo, não faz o menor sentido falar em termos de perdas e ganhos. Nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas (Rajagopalan, 2001c) (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Complementamos o que já fora citado sobre identidade e língua/linguagem com a seguinte colocação:

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência

de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez no sentido estrito do termo (BRONCKART, 2003, p. 31, grifos do autor).

Todos esses apontamentos sobre identidade do sujeito e a importância da linguagem, cultura, e a globalização para a construção de tal identidade, são de grande valia para o assunto ao qual será adentrado na seção de análise: identidade profissional do professor de línguas em formação.

É importante também investigar a formação profissional e construção da identidade docente, visto que, como é possível acompanhar nos mais diversos meios de comunicação, a educação em nosso país tem passado por momentos difíceis.

Dessa forma, ao voltar o olhar para o campo da identidade de professores, é preciso ter em mente que

A pesquisa sobre a formação de identidade profissional de professores [...] contribui para nosso entendimento e reconhecimento de como é ser professor nas escolas de hoje, onde muito está mudando rapidamente, e como professores lidam com estas mudanças. Desse ponto de vista, é importante prestarmos atenção à parte pessoal da identidade profissional dos professores (BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, 2011, p. 109. Tradução nossa)¹.

Gil (2013) ao ser questionada sobre a relação do professor de línguas e a sociedade, responde que

A relação entre formação de professores de línguas e sociedade é fundamental se acreditarmos que a educação é um mecanismo essencial para a consolidação da cidadania (como sugerem os PCN, 1998) e para o desenvolvimento da democracia [...]. A língua é o elemento fundamental na construção das identidades sociais, assim um professor que possa contribuir para o desenvolvimento linguístico e cultural do aluno é necessário no processo. Por isso, um professor de língua tem que, além de ser proficiente na língua estrangeira, ser um profissional reflexivo e crítico (*apud* SILVA, ARAGÃO, 2013, p. 124).

Havendo essa estreita ligação entre o professor e a sociedade, é possível afirmar que o professor *ensina* a partir das práticas em sociedade, mas também **aprende** com tais práticas.

¹ Research on teachers' professional identity formation also contributes to our understanding and acknowledgment of what it feels like to be a teacher in today's schools, where many things are changing rapidly, and how teachers cope with these changes. From this point of view, it is important to pay attention to the personal part of teachers' professional identity (BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, 2011, p. 109).

Por isso, é importante o professor não se conformar com um possível comodismo que a profissão pode trazer (como por exemplo, professores que ministram a mesma matéria por longos anos e acabam trabalhando sempre os mesmos conteúdos, com a mesma metodologia).

Portanto, considerando o professor e a língua elementos de primordial importância para a cidadania e a democracia, acreditamos que o professor deve buscar pela formação continuada, pela troca de experiências e, acima de tudo, pela reflexão de sua prática pedagógica com o objetivo de aprimorar-se constantemente.

2.3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Os últimos apontamentos teóricos-metodológicos que embasam o trabalho são com relação ao Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD). Para tal, utilizou-se como base principal a obra *Atividade de linguagem, textos e discursos* (BRONCKART, 2003). Tendo seu início em 1980, na Universidade de Genebra, o ISD é uma teoria² que, conforme teve seus estudos ampliados e solidificados, chegou a um método de análise textual bastante preciso e utilizado por estudiosos de vários países. Tal método diz respeito a:

[...] conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 13). Concepção que toma por base os preceitos de Bakhtin/Volochinov em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2006) para quem os fatos languageiros devem ser analisados em uma abordagem descendente. Isto é, na análise de um texto é preciso primeiro observar a dimensão ativa e prática das condutas humanas e depois as condutas verbais (STRIQUER, 2014, p. 315).

A partir da citação acima se pode ter a ideia de que o ISD considera que as produções languageiras são, de primeira ordem, práticas das condutas humanas. Para se chegar a tal concepção, o ISD bebeu em fontes teóricas não somente da linguística (com Saussure, Volochinov, Culioli e Bloomfield), mas especialmente da psicologia (Vygotsky, Leontiev) e da sociologia (Habermas, Ricoeur). Tendo com seu precursor Jean-Paul Bronckart, tal teoria é deveras utilizada por estudiosos que buscam compreender como a linguagem está íntima e diretamente intrínseca no desenvolvimento humano. Assim, o próprio Bronckart descreve que não buscou desenvolver apenas uma teoria que se enquadrasse na área da linguagem ou na

² Também chamado de “ciência do humano” (BRONCKART, 2003).

área psicológica, ou em qualquer outra relacionada à atividade humana; mas sim, uma “ciência do humano”.

O ISD aprofunda conceitos teóricos já bastante consolidados e difundidos na academia. É uma teoria que se preocupa com a linguagem, a atividade humana, o pensamento humano e, o mais importante de tudo: o resultado obtido com tudo isso. A partir disso, as produções textuais serão analisadas na perspectiva do ISD, cujas categorias principais de análise referem-se às **vozes** e às **modalizações**.

As **vozes** são as “coordenadas” de um **mundo discursivo** que um autor cria ao produzir seu texto, sendo o mundo discursivo diferente “do mundo empírico em que está mergulhado” (BRONCKART, 2003). O autor reagrupa as vozes em três subconjuntos, que são: 1) a voz do autor empírico; 2) as vozes sociais; e 3) as vozes de personagens.

Qualquer que seja o subconjunto a que pertençam, essas vozes podem estar implícitas (em um texto); não sendo traduzidas por marcas linguísticas específicas, elas não podem senão ser inferidas na leitura do texto. Em alguns casos, entretanto, elas são explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou ainda por frases ou segmentos de frases (BRONCKART, 2003, p. 131, parêntese nosso).

Ainda com relação às vozes, é importante salientar que a partir de suas identificações presentes nos textos dos professores em formação inicial podemos entender melhor que influências teórico-metodológicas esses professores receberam durante sua formação.

As modalizações, por sua vez referem-se às avaliações que fazemos ao expressar nosso pensamento sobre diferentes questões, fatos etc., ou seja é a forma de expressão de nossos pontos de vista. As modalizações são classificadas por Bronckart (2003, p. 132) em quatro subconjuntos: modalizações lógicas (“julgamento sobre o valor de verdade sobre as proposições enunciadas”); deônticas (“avaliam o que é enunciado à luz de valores sociais”); apreciativas (“traduzem um julgamento mais subjetivo”) e pragmáticas (julgamento de “responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente”).

A seguir, apresentamos a análise do corpus coletado para a pesquisa, ou seja, dos textos sobre o que é ser professor, produzidos por alunos em formação inicial. Conforme já citado, trata-se de uma análise interpretativa à luz do ISD tendo como categorias de análise a identificação de vozes e de modalizações nos discursos materializados nos textos analisados.

3 VOZES E MODALIZAÇÕES QUE IMPLICAM O ATO DE SER PROFESSOR

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise das produções textuais dos alunos do oitavo período do curso de Letras Português-Inglês, voltando o olhar para elementos que possam representar suas identidades como professores, como também o agir docente, mesmo que ainda esses Alunos-Professores estejam em processo formativo.

Como a proposta foi para que os Alunos-Professores (APs) escrevessem sobre “ser professor”, sem estipular um gênero textual em específico, nem mesmo um limite de linhas, foi possível perceber que alguns alunos escreveram de uma maneira informal, utilizando-se de linguagem simples. Houve um caso em que o aluno fez uma analogia, em que o professor seria um “semeador” e os alunos as “sementinhas”, e o “crescimento das sementinhas” dependeria da quantidade de água que o professor desse, sendo a água interpretada como a atenção, carinho e os ensinamentos que o professor dedica aos alunos.

No excerto a seguir, o AP1 expressa sua visão sobre o que é ser professor.

Ser professor é estar em constante formação, o ensino como a sociedade está se modificando periodicamente. **O professor** em seu papel de educador **deve estar apto** para **passar o conhecimento** para seus alunos de **forma adequada** (AP 1).

No excerto acima, o AP1 relaciona a profissão docente ao contexto social ao reconhecer e advogar a favor da necessidade de formação continuada, ou seja, o professor precisa reformar-se, aperfeiçoar-se constantemente, uma vez que a sociedade também se desenvolve e modifica. Ao dizer “o professor (...) deve estar apto”, o AP1 faz uso de uma voz social e prescrita³, a voz do professor/educador outro, aquele idealizado em textos teóricos ou documentos oficiais de ensino. O AP também modaliza pragmaticamente o seu enunciado ao atribuir a responsabilidade total a esse professor sobre a ação de ensinar. Dessa forma, demonstrando uma visão de ensino-aprendizagem tradicional, na qual os professores são vistos como transmissores de conhecimento (“passar conhecimento”) e detêm um papel centralizador no processo de ensino-aprendizagem. Em sendo ele o detentor do saber, a posição dos alunos na escola (e, conseqüentemente, na vida) é de agir como indivíduos que recebem e absorvem o conhecimento passivamente. Visto dessa maneira, o professor pode não se preocupar com o real nível de aprendizagem de seus alunos, e nesse sentido, o AP

³ Conforme Clot (2006), da Clínica da Atividade, intitula de “*atividade prescrita*: a tarefa; aquilo que é prescrito pelas organizações de trabalho e que deve ser feito” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p. 43).

refere-se a “forma adequada de passar conhecimento” parecendo demonstrar que tem noção sobre o conceito de **transposição didática**, que diz respeito ao professor saber transformar conhecimentos teórico-científico que adquire em sua formação inicial em conhecimentos didático-pedagógicos, ou seja adequados à situação de ensino-aprendizagem em sala de aula, e portanto, aprendíveis.

No trecho a seguir, o AP1 justifica seu ponto de vista de que “Ser professor é estar em constante formação”, ao afirmar que

É dever do professor **ter conhecimento sobre variados métodos de ensino**, pois **os alunos não são iguais**, possuem características distintas (AP1).

Para o AP1, o professor é quem deve se adaptar (“ter conhecimento sobre variados métodos”) para melhor atender às especificidades de cada aluno. Assim, numa modalização apreciativa, o AP1 reafirma a tese de formação continuada, de que o professor deve estar em constante formação, visto que ele só será capaz de ter conhecimento de diferentes métodos se estiver disposto a estudar, aprender, evoluir durante sua carreira profissional:

Os APs 11, 12 e 13 corroboram a visão do AP1. Assim sendo, os APs têm a noção de que suas formações não se encerram com a conclusão da graduação, muito pelo contrário, eles reconhecem que sua futura profissão exige um compromisso com a busca do conhecimento e, conseqüentemente, um aperfeiçoamento.

- Ser professor é nunca deixar de ser aprendiz, pois **um bom profissional está em constante formação** (AP11).
- Ser professor é estar em **constante transformação e aprimoramento**, no que diz respeito aos **novos estudos que surgem a todo momento** na área acadêmica, e também nas formas de **aprimorar a interação** social em sala, e a mediação do conteúdo (AP12).
- Além disso, é também compartilhar conhecimento e para **isso requer preparo, pesquisa, tempo e dedicação**, estar **sempre se atualizando** em conhecimento para ser um professor capacitado (AP13).

Essa constante busca por aprimoramento que os professores realizam (ou pelo menos deveriam) pode se dar por dois principais motivos: 1) a evolução que toda a sociedade vem passando nas últimas décadas, em especial com relação à tecnologia (ou seja, os alunos que encontramos hoje em sala de aula já não são os mesmos de 10, 5, 3 anos atrás); e 2) a competitividade do mercado de trabalho, pois, com os cursos à distância, é mais fácil para os professores da atualidade realizarem cursos de especialização e capacitação sem nem ao

menos sair de suas casas. Contudo, até que ponto é eficaz tal aperfeiçoamento profissional? Não é uma questão que adentraremos neste trabalho, mas é importante estarmos refletindo sobre.

Voltando às questões levantadas pelos APs, o AP4 se refere às competências do professor a partir de uma voz social e prescrita ao utilizar-se dos verbos “ser/saber” e “estar” no infinitivo impessoal (é saber, estar disposto a), como a seguir:

É saber que os indivíduos são diferentes **e estar disposto a avaliá-los** de forma **justa** (AP4).

Embora o AP4 não explicita uma referência à autoria do enunciado, as questões sobre respeito às diferenças individuais dos alunos em aprender estão bastante presentes em documentos oficiais de ensino, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE- PARANÁ, 2008), portanto “a tarefa de avaliar de forma justa” configura-se como atividade prescrita pela voz oficializada presente nos documentos citados.

Ademais, o termo “avaliá-los” implica no fato de que há uma construção ideológica que o professor deve necessariamente ao final de um ano ou determinado período de tempo avaliar seus alunos, atribuir nota e medir desempenhos. O sistema educacional em nosso país exige isso, a avaliação é um item presente em todos os documentos de ensino. Contudo, tal atividade prescrita pode ou não ser realizada pelo professor, uma vez que bem sabemos que há negligências nas avaliações, em geral.

Em outro excerto, também, identificamos a ideia de atividade prescrita, aqui pelo próprio professor que planeja seu projeto de trabalho para o ano letivo ao dizer: “ensinamos o que podemos...”. Temos aqui voz empírica do AP10, e em seguida, o verbo “atender” no infinitivo, parecendo trazer a voz social presente nos documentos oficiais de ensino em: “atender as necessidades dos alunos ...”. Como podemos observar no excerto a seguir.

Ensinaamos **o que podemos e o que não podemos**, isso se resume em ensinar **o que se pede no plano de ensino**, atender as necessidades dos alunos no que diz respeito, aos conteúdos transmitidos dentre outras coisas (AP10).

Nesse excerto está explícito que o professor é cobrado por meio de um plano de ensino, e nesse plano muitas vezes deve ser registrado algo que ele sequer consiga ensinar; não por não ter conhecimento, mas talvez por falta de tempo, de infraestrutura precária nas escolas, indisciplina dos alunos, dentre outros fatores extracontextuais que interferem no trabalho docente e fazem com que um professor não consiga trabalhar determinados conteúdos “para atender às necessidades dos alunos”.

Com relação à forma de expressão nesse excerto, ou seja, a modalização, utilizada pelo AP10, é, também, possível identificar a modalização pragmática, observada pela ação de poder-fazer do enunciador –AP10: “ Ensinamos **o que podemos e o que não podemos**”.

A relação professor-aluno encontra-se imbricada no processo de ensino-aprendizagem e dessa forma, ao falar do professor os APs falam também do aluno. O excerto abaixo demonstra a percepção do AP7 de como o aluno deve ser a partir da atuação do professor.

Ter fé nos sonhos dos alunos. Querer que eles voem longe. Ser capaz de **lidar com os leões e interagir com a sociedade** na qual está inserido (AP7).

É notória a preocupação do professor-em-formação em conseguir formar o aluno ideal, ou seja, aquele que irá atuar na vida em sociedade com um cidadão íntegro e consciente de seus atos. Ao utilizar a expressão “lidar com os leões”, o AP7 modaliza logicamente seu dizer, parecendo querer enfatizar certas relações interpessoais desafiantes, presentes na vida em sociedade, como por exemplo, o chefe em uma empresa que se preocupa com uma melhor remuneração de seus funcionários, mas ao mesmo tempo também se preocupa com o físico; o diretor em uma escola, que enfrenta todos os dias novos desafios e/ou problemas vários seja as prescrições à escola, com alunos, com seus professores ou com a comunidade, dentre outros.

No excerto acima, novamente observamos o uso dos verbos “ter, querer” e locuções verbais “ser capaz de, lidar, interagir” no infinitivo impessoal mostrando que apresenta uma ideia genérica do sujeito, ou seja refere-se aos professores em geral. Essa indeterminação do sujeito parece distanciar o AP de si mesmo, ou seja, ao atribuir ao outro a preocupação com o aluno, o AP7 parece não se identificar como “professor” ou ainda estar construindo-se como tal.

A seguir, apresentaremos um excerto de grande relevância pelo fato de refletir sobre como o aluno deve ser tratado na escola, “não como um simples objeto”, utiliza a 1ª pessoa do singular “eu”, ou seja, mostra a sua voz empírica, relacionando-se com a forma que seus professores lhe ensinaram em sua jornada escolar. Vejamos:

o aluno não é um simples objeto, muito pelo contrário ele é um espelho, onde eu vejo **o que eu propaguei**, se meu aluno está bem consigo e com o que eu ensino, tudo está bem, eu me firmo e crio laços **ao transmitir o que aprendi, da mesma forma que meus professores fizeram comigo** (AP10).

Em seu texto, o AP10 deixa claro que reproduz aquilo que aprendeu com seus professores no passado, o que nos leva a compreender que grande parte da identidade dos professores está pautada em sujeitos-professores que tiveram em sua jornada escolar. Ademais, ao expressar “eu vejo o que eu propaguei”, “transmitir o que aprendi, da mesma forma que meus professores fizeram comigo”, “crio laços”, o AP10 reflete sobre si, deixando transparecer que no futuro ao estar no papel de professor, possivelmente exercerá a mesma função afetiva que seus professores do passado exerceram sobre ele: de modelo, inspiração.

Os próximos excertos dizem respeito à falta de valorização que a classe de professores vem sofrendo, como indica o AP9: “poucos reconhecem o valor real que um professor tem”. É perceptível que a profissão do professor tem sido cada vez menos cogitada por alunos que estão próximos de prestar vestibular e/ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), contudo para os APs investigados, o professor ainda é considerado uma peça fundamental para a sociedade.

- Esse profissional é aquele que **tem um papel nobre na sociedade** e mesmo, muitas vezes **não sendo valorizado**, desiste da profissão, de lutar por uma educação/futuro melhor (AP5).
- Contudo, atualmente, vendo a profissão de perto, no caso atuando, pude ver a **desvalorização que a classe sofre**, tanto por parte da sociedade no geral, quanto por parte da própria classe (AP7).

Analisando o excerto do AP5, concordamos que o professor é “aquele que tem um papel nobre na sociedade”, uma vez que este profissional tem a capacidade e condição de formar todos os outros profissionais, da educação básica à superior, conforme colocamos no início deste artigo. Contudo, há uma voz social já instaurada e consensual de que o professor é

mal remunerado, trabalha excessivamente, por isso é desvalorizado e muitas vezes desiste da profissão e ao desistir da profissão desiste também de lutar por “uma educação melhor”.

Nesse sentido, parece se estabelecer aqui um grande contrassenso: Se é uma profissão nobre, por que não é valorizada? Ou o que acontece é que no discurso social fica estabelecido que é importante ser professor porque é nobre, porém por que valorizar o trabalho docente se os professores o fazem apenas porque é nobre?

Ainda com relação ao excerto do texto do AP5, podemos perceber que há um determinado distanciamento com relação ao AP se perceber como professor, pois se refere ao professor utilizando o pronome demonstrativo “aquele” (“Esse profissional é **aquele** que tem um papel nobre na sociedade”). Assim, ao deixar de utilizar a primeira pessoa do singular – “eu”, o AP parece demonstrar uma certa insegurança com relação à profissão docente, ou que sua identidade profissional ainda está sendo construída, ou passando por um processo de construção identitária.

Já no discurso do AP7, utilizando-se de uma modalização lógica e da 1ª pessoa do singular, ele afirma que apenas ao “ver a profissão de perto” foi possível perceber a desvalorização da classe. Podemos inferir que sua percepção é influenciada pelo consenso de que a classe docente é desunida. Acreditamos que essa desunião não pode ser generalizada, pois, bem sabemos que há ambientes educacionais maravilhosos em que toda a comunidade escolar (professores, diretores, família, etc.) se engajam para a construção de uma educação de qualidade, contudo, também sabemos que há locais em que se prega o oposto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar as percepções de Alunos-Professores (APs) de línguas portuguesa e inglesa de uma universidade pública localizada no sudoeste do Paraná, em seu último semestre de graduação, sobre “ser professor”. Para tal, os APs foram solicitados a escrever um texto sobre a temática. 14 textos foram coletados e analisados à luz dos conceitos referentes à identidade, linguagem e identidade do professor de línguas, bem como por meio de categorias de análise do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a saber vozes e modalizações dos dados. O resultado das análises, realizadas na seção 3 acima, apontam para as percepções que os Alunos-Professores tem sobre “ser professor” e, ainda, mostram que há nos professores em formação:

- a) Uma consciência prévia de que ser professor é estar em **formação continuada**, conforme excertos dos APs 11 “um bom profissional está em constante formação”; 12 “Ser professor é estar em constante transformação e aprimoramento” e 13 “estar sempre se atualizando em conhecimento para ser um professor capacitado”.
- b) O pensamento de que **o aluno é um ser em desenvolvimento** e que, nas “mãos” do professor, se tornará um cidadão crítico e atuante na vida em sociedade, como mencionado pelo AP13: “ajudar o sujeito a se desenvolver no meio social, com o objetivo de torna-lo um bom cidadão”.
- c) A ideia de que **a profissão do professor ainda é pouco valorizada**, pois, como pontuaram os AP9: “poucos reconhecem o valor real que um professor tem”, e AP7 “vendo a profissão de perto, no caso atuando, pude ver a desvalorização que a classe sofre”; contudo, ainda assim é uma das profissões mais importantes, justamente pela questão levantada no item b, ou seja, todos os sujeitos passam pelas “mãos” do professor: médicos, engenheiros, advogados etc. Todas as profissões consideradas “de prestígio”, só puderam assim se dar por terem sido orientadas/auxiliadas/impulsionadas por um professor. Por conta disso, como apontou o AP7: “Esse profissional é aquele que tem um papel nobre na sociedade”... Desvalorizado, porém nobre!

Referências

BEIJAARD, Douwe. MEIJER, Paulien C. VERLOOP, Nico. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. Trad. Lautenai A. Bartholamei Jr., Simone Reis, Lincoln P. Fernandes. (p. 1-21). In.: *Identidades de professores de línguas*. REIS, Simone. VEEN, Klas van. GIMEZES, Telma. (Orgs.). – Londrina : Eduel, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. - São Paulo : EDUC, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 8. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. *O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação*. Campinas, SP : Mercado das Letras, 2015.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Departamento de Educação Básica. Paraná, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, Kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. *Eutomia*, Recife, 14 (1): p. 313-334, 2014.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Eixo Temático: ENUNCIÇÃO, TEXTO, DISCURSO: DESDOBRAMENTOS E PERSPECTIVAS

Museu Visconde de Guarapuava: memória, história e sentidos da língua brasileira na região Centro-Sul paranaense

Maria Lucimar Canalli (UNICENTRO)

Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)

Resumo

No campo dos estudos da linguagem, há uma diversidade concreta e esta não está apenas em dicionários, mas no acervo da ‘língua brasileira’. No Brasil, a língua materna é o português, resultado da colonização europeia. Nas condições que a língua brasileira se desenvolveu e chegou a todos os lugares desse país, em uma determinada data chegou ao terceiro planalto paranaense, mais precisamente em Guarapuava, localizada na região Centro-Sul do Estado. Da mesma forma que em outros lugares do país, a língua nativa era a Língua Indígena, mas com a chegada dos colonizadores, criou-se a “língua geral”, possibilitando a comunicação entre povos de diferentes culturas e diferentes línguas, no entanto, nosso foco principal, neste trabalho, é perceber como ressoam os sentidos dessa “língua” guardada no museu, por meio das memórias existentes no museu Visconde de Guarapuava, que torna possível fazer um estudo da língua semelhante ao que é feito em análises de dicionários ou de gramáticas da língua portuguesa. Entretanto, com um direcionamento diferente, ou seja, observando os sentidos refletidos nesse lugar de memória e história, pois, de acordo com (ORLANDI, 2003). A Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real sentido em sua materialidade linguística e histórica. O movimento analítico dar-se á por meio da Análise de Discurso (AD), criada por Pêcheux e desenvolvida por Orlandi e por pesquisadores que com ela trabalham. Tendo em vista o funcionamento da AD nos entremeios, da História vamos contextualizar o discurso desse museu, dando relevância ao contexto sócio-histórico em que se inscreve o Visconde.

Palavras chave: língua brasileira; museu; história; memória; sentido

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Aurox (2009), houve três revoluções tecnológicas: a primeira foi à invenção da escrita e a segunda, o surgimento das gramáticas e dos dicionários, pois neles acontece a metalinguagem e o dicionário também conta a história de um povo, esta ficou conhecida como *Gramatização*. A terceira foi a Informatização das Línguas.

Nessa conjuntura, interessamo-nos em pensar a língua e as transformações que ocorreram desde o processo de colonização da região Centro-Sul paranaense e, buscamos esses vestígios através de análises de objetos e fotografias disponíveis no Museu Visconde de Guarapuava, onde há semelhança com os dicionários e as gramáticas, pois também constitui um objeto simbólico, tendo em vista que retrata e ressignifica a história de um povo.

A gramática, segundo Auxoux (2009), prolonga a fala e também é um instrumento histórico, ou seja, um documento que mostra a língua como era e como é, uma língua sempre em movimento, nunca estática. No entanto, nesse texto, fizemos um recorte em nossa pesquisa e elegemos como objeto de análise a língua que ocupa lugar no museu e produz sentidos.

Há aquela língua com pouca escrita e menos pessoas falando. Dessas línguas nos ocupamos e entendemos que há objetos antigos pelos quais ressoam memórias e nos fazem rememorar a língua da época da colonização do terceiro planalto, onde conviviam a língua portuguesa trazida de Portugal, a língua indígena e a língua africana e estas originaram a língua brasileira.

Na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. A língua não é estática, mas está sempre em movimento. Assim, a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história (ORLANDI, 2003, p. 25). De acordo com a autora, o próprio museu tem sentido porque está inscrito na história e organiza-se a partir de memórias discursivas de uma época e dos sujeitos pertencentes a ela e que, por sua vez, estão inscritos em determinada Formação Discursiva.

Buscamos compreender, em que Formações Discursivas estavam escritos os sujeitos que produziram as imagens e objetos que recortamos para análise, levando em conta que fizeram parte daquele período e dos acontecimentos que significaram e se transformaram em memória. Essas imagens, os objetos, a arquitetura do casarão, os muros, o canhão e a senzala que há aos fundos da casa “falam” pelos sujeitos envolvidos. É essa a língua brasileira que queremos analisar e provocar um gesto de interpretação que produzam sentido nos discursos sugeridos pelos elementos no museu.

Lugar de história e memória: as imagens se transformam em linguagem e ganham sentido

Na perspectiva discursiva, o discurso é o objeto e, diante disso, olhamos o museu a partir de discursos que se constituem não somente pelo verbal, mas também por imagens, as quais tomaram como texto que encaminha para discursos, designando-as de texto-imagem, à medida que, segundo Venturini (2009) elas significam pela memória e pelo que silenciam.

Para esse trabalho, recortamos do arquivo constituído a partir do Museu Visconde de Guarapuava, dois textos-imagens em forma de fotografias. O primeiro texto-imagem se constitui pela rememoração/comemoração do que sobrou da senzala que existiu aos fundos da casa do Visconde. Há, nessa materialidade significativa, segundo (LAGAZZI, 2007) amplia a relação entre língua e história. Dentre as materialidades recortadas destaca-se um canhão trazido do litoral e está exposto no pátio o museu e contribui para a compreensão dos efeitos de sentidos desses textos-imagem e das memórias que ressoam a partir deles.

Texto-imagem da senzala e do canhão pertencentes ao Museu Visconde de Guarapuava



<http://www.grpceeparlindoribeiro.seed.pr.gov> acesso em: 22/07/2018.

O imagético é uma forma de linguagem que em alguns casos, diz muito mais que as palavras e que, como já dissemos anteriormente, essa é uma linguagem, um texto que encaminha para discursos. Para Orlandi (2003, p. 30), "esses sentidos tem a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, com o que poderia ser dito e não foi". Desse modo, as margens do dizer, também fazem parte dele, como não-ditos ou como o que fica a dizer.

O canhão significa pelas memórias dos confrontos armados na região e como peça de artilharia de costa da Fortificação de Nossa Senhora dos Prazeres na Ilha do Mel, no litoral paranaense, foi trazida de Paranaguá para o Museu Visconde de Guarapuava, na data de dezoito de janeiro de mil novecentos e oitenta e três.

Nessa época, o litoral era vigiado para evitar a invasão de outros povos. Seguindo instruções recebidas do Marquês de Pombal, entre 1750 a 1777, foi erguida a Fortificação, por determinação do governador da Capitania de São Paulo, que estava encarregado de dirigir as obras ao seu irmão, o Tenente-coronel Afonso Botelho de Sampaio.

As tropas de São Paulo garantiram a posse dos Campos de Guarapuava e os invasores que tentavam se aproximar deles eram repelidos pelos canhões da fortaleza. “Ou seja, tropas garantiram a posse dos Campos de Guarapuava”.

O canhão não fala, mas o discurso ideológico que há nele diz muito e também é contraditório. Para o colonizador, representa a conquista dos Campos de Guarapuava e para os indígenas, significa a derrota, a invasão das suas terras. Logo, o canhão ressoa sentidos diferentes, dependendo da filiação discursiva do sujeito. Pode ser a “conquista” ou o “insucesso”, a “perda” dependendo a Formação Discursiva em que o sujeito se inscreve.

O olhar voltado para esse texto-imagem no pátio do Museu Visconde de Guarapuava se pode ver as paredes de taipa da antiga senzala. Para Orlandi (2009, p.27). “Ao tomarmos um lugar determinado nessa história, estamos produzindo uma forma de conhecimento sobre a língua que constitui, por si, um modo de relação com a linguagem e uma posição teórica definida”. Ao tomar as memórias que ressoam no museu como discurso, encontramos vestígios do modo como viveram os sujeitos dos Campos de Guarapuava, permitindo dessa forma, atestar o funcionamento da ideologia.

Por meio da memória discursiva, podemos afirmar que nesse lugar viveram escravos que provavelmente pertenceram ao Visconde de Guarapuava. A senzala e a porta, aos fundos do casarão, nos permitem significar e compreender que os escravos que viveram no local eram responsáveis pelos afazeres domésticos, como alimentação, etc. Não cabe a nós avaliar se o tratamento dado a eles era certo ou errado, tampouco, se esse imaginário é verdadeiro ou falso, “mas sim considerá-los como produzidos

historicamente e sustentados por certos gestos de interpretação”. (NUNES, 2007, p. 179).

Venturini (2009), entende que a atualização da memória depende de uma constituição imaginária e da posição que o sujeito ocupa, interpelando esse sujeito coloca em suspenso esse discurso que irrompe e altera/transforma os efeitos de sentidos.

[...] Como do discurso, que irrompe e possibilita sentidos outros, relacionados a efeitos do real, os quais escapam e rompem com a sua linearidade. No entanto, o que tomamos como realidade não é mais do que a construção simbólica de um objeto imaginário diante da possibilidade de o real poder ser dito e significado. (VENTURINI, 2009, p. 243).

As paredes de taipa, trabalho artesanal no mesmo estilo das paredes e do muro do museu, o antigo casarão colonial foi construído por escravos no século XIX e era a casa de Antônio de Sá Camargo, que de acordo com informações viveu sozinho na residência de três a quatro décadas, até a sua morte.

Uma questão bastante instigante para o momento em que se vive é: Em que formação discursiva estaria inscrito Antônio de Sá Camargo, caso ele estivesse vivo? Essas perguntas dão visibilidade ao imaginário de que o Visconde era um cidadão idealizado. Sua casa era a única residência na cidade com senzala.

Não cabe ao analista julgar a veracidade ou a falsidade de qualquer discurso ou desvelar retóricas entrelinhas capciosas. Em outras palavras se para um analista de discurso ‘o sentido sempre pode ser outro’, tal afirmação o remete para o caráter material do sentido, para sua relação com as condições históricas em que foi produzida. (NUNES, 2007, p. 178. Apud, MARIANI, 2004).

Segundo os autores citados acima, mesmo com tantos discursos que irrompem nas imagens e nos objetos recortados, não cabe ao analista de discurso julgar a veracidade dos fatos, porque, “o sentido sempre pode ser outro”. O que hoje são fatos curiosos sobre o casarão, a senzala e outros elementos, era normal ou aceitável, na época.

Sala do casarão com capela interna



<https://www.tripadvisor.com.br> acesso em: 22/07/2018.

Dentre os vários elementos que compõe essa sala do museu, o que mais chamou atenção foi a capela localizada na parede, na qual pode ser vista uma imagem de Nossa Senhora e que nos permite dizer que o proprietário da casa se inscrevia na formação discursiva religiosa. Esse sentido não deriva de palavras escritas e, tampouco, da linguagem verbal, mas da inscrição das imagens em uma ou outra matriz de sentido.

O texto-imagem da capela dentro da casa está disfarçado como se fosse uma janela. A Análise de Discurso não interpreta e tampouco busca a veracidade, mas podemos pensar que a capela, construída daquela forma, pode ressoar que por algum motivo era necessário esconder a fé, à época.

Outro efeito de sentido possível, seria de que o proprietário era uma pessoa muito religiosa e, por isso, tinha um lugar dentro de casa, também podemos associar a existência da senzala no pátio do casarão a uma ideologia de um sujeito solitário. A permanência de escravos próximos a casa poderia ser para servi-lo e a capela dentro da casa para não precisar se deslocar até a igreja, embora a Catedral Nossa Senhora de Belém esteja muito próxima ao casarão.

A produção dos objetos simbólicos em movimento, como parte de uma história em que sujeitos e sentidos se constroem. Não se está aí, pois, no domínio de uma epistemologia positiva, mas histórica, isto é, na qual não há separação e hierarquia entre sujeito-objeto, dado-constructo, interior-exterior, abstrato-concreto, e na qual a história não é evolução e continuidade, mas deslocamento e funcionamento. (ORLANDI, 2009, p.27).

A reflexão que fizemos ao analisar os objetos arquivados no Museu Visconde de Guarapuava nos trouxe um aporte de que essa também é uma forma de estudar a língua, embora, de forma diferente, mas dentro de uma perspectiva sustentada pela AD. “A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. (ORLANDI, 2003, p.15).

A mediação entre o homem e a realidade, entre a língua e as memórias que no silêncio falam e nos revelam que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. (ORLANDI, 2003, p. 17). A língua no museu também tem maneiras de significar, considerando a produção de sentido, o homem na sua história e as condições de produção dessa história que guardam as memórias.

O museu é um lugar que, embora com poucas palavras escritas ou pessoas falando, assim mesmo, é possível conservar e ressoar sentidos de uma língua envolvendo as modificações que ocorreram ao longo do tempo.

Considerações finais

As reflexões trazidas sobre a língua que ressoa sentido através das memórias arquivadas no museu visconde de Guarapuava apontam para um olhar diferenciado sobre esse lugar de memória, depois de compreender que a língua funciona nesse ambiente e que os elementos guardados no museu têm muito a nos dizer, jamais visitaremos um museu na mesma perspectiva de antes.

A partir desse trabalho, consideramos o museu um importante lugar de história e não só história datada, mas também um lugar onde acontece uma trama da língua entre o passado e o presente. Sendo assim, nos possibilita analisar o lugar ocupado pelo sujeito e os sentidos que fazem parte da história conservada no museu e, dessa forma estudar a língua que ressoa nesse ambiente, fazendo com que haja um espaço de reflexão sobre o museu e a língua.

Olhando o museu e os objetos que compõe o acervo do mesmo é possível ver o discurso do colonizador, naquelas cadeiras ou “sofás”, as cortinas, os demais mobiliários, a capela embutida na parede, o assoalho de madeira, as janelas, portas, enfim, a arquitetura do casarão num todo que era moderno para a época. Ali, no ponto de vista dos sujeitos que estavam inscritos na Formação Discursiva (FD) do colonizador era sinal de sofisticação, de luxo, de modernização e significava o progresso chegando aos Campos de Guarapuava.

De outro lado, havia os sujeitos inscritos em outra FD, para esses, as construções modernas para a época, os móveis sofisticados e a presença do colonizador eram vistos como uma invasão, os indígenas lutaram para defender suas terras que foram invadidas pelos “brancos”.

Nessa perspectiva teórica, “podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas”. (ORLANDI, 2003, p. 42).

Ao finalizar este trabalho podemos dizer que a “língua brasileira” pode ser encontrada no museu, através de leituras feitas dos objetos históricos é possível ouvir a “voz calada” que ressoa sentindo não apenas histórico, político e social, mas também da “língua brasileira”, que nasceu povoada de outras línguas, além da língua portuguesa. Nesse caso, representado pela língua falada por meio das memórias armazenadas no museu Visconde de Guarapuava.

Referências

<http://www.grpceeparlindoribeiro.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=611> Acesso em: 17/07/2018.

https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g1062510-d4376476-i167632301-Visconde_de_Guarapuava_Municipal_Museum-Guarapuava_State_of_Parana.html. Acesso em: 20/07/2018.

LAGAZZI, S. **O recorte significativo na memória**. Apresentação no III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. In: O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras. INDURSKY, F., FERREIRA, M. C. L. & MITTMANN, S. (orgs.). São Carlos, Claraluz, 2009.

NUNES, H. J. **Dicionários no Brasil: Análise e História do Século XVI ao XIX**. Campinas/SP: Pontes, 2006.

NUNES, H. J. **Um espaço Ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso do dicionário**. In: ORLANDI, E. P. (org.) Política Linguística no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 5ª edição, 2003.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



ORLANDI, E. P. **Língua Brasileira e Outras Histórias: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas/São Paulo: RG Editores, 2009.

VENTURINI, Maria Cleci. **Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração.** Passo Fundo: Editora da UPF, 2009.

Eixo Temático: Interfaces entre língua e literatura: desdobramentos e perspectivas

A Ficção Científica e a Retórica: uma reflexão sobre o efeito em the *War of the Worlds*

Nanashara Fagundes Behle(PUCRS/CAPES)

Resumo

Em 1938, Orson Welles transmitiu, em uma estação de rádio dos Estados Unidos, a leitura do texto de gênero literário de ficção científica (MONT'ALVÃO, 2009; REGIS, 2006) *The War of the Worlds* (A Guerra dos Mundos), de H. G. Wells (1897), no qual é descrita a invasão da Terra por marcianos providos de muitas armas e bastante inteligência. Essa famosa obra da literatura de ficção científica foi adaptada mais de uma vez, inclusive, para o cinema. A transmissão realizada pelo radialista e cineasta Welles, elaborada através de entradas que utilizavam o discurso jornalístico, na forma de notícias, causou pânico em ouvintes que não compreenderam o teor ficcional do informe. Valemo-nos de uma interface entre Linguística, Literatura e Comunicação com o objetivo de analisar de que modo os efeitos retóricos cumpriram um papel importante na propagação de terror na audiência do programa. Dascal (2005) acredita que a Retórica se alia à Pragmática por razões inferenciais por considerar as intenções dos participantes do processo comunicativo e de como o reconhecimento do significado é alcançado. Costa (2013) observa que a retórica é um fundamento para uma teoria de significado na linguagem do dia a dia e que ela vem de processos inferenciais, portanto, uma subárea da Pragmática. Ambos os autores aproximam Retórica à Teoria das Implicaturas de Grice (1975). Também a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1996, 2005), com seus princípios (Princípio Cognitivo de Relevância e Princípio Comunicativo de Relevância) e com a noção de contexto construído enquanto o processo comunicativo ocorre, nos permite entender como alguns dos ouvintes se sentiram compelidos a acreditar em uma invasão alienígena. De modo semelhante, Goffman (1979) acredita que o significado é construído durante a interação, principalmente no processo de fala, em situações sociais específicas, o que ele chama de enquadre. A análise neste projeto nos leva a crer que os efeitos retóricos do discurso jornalístico e também da literatura de ficção científica, aliados à construção do contexto e as inferências realizadas pela audiência, possibilitou o acontecimento do caso da transmissão de A Guerra dos Mundos.

Palavras-chave: Ficção Científica; Retórica; Inferências.

Abstract

In 1938, Orson Welles broadcasted on a radio station in the United States the reading of the science fiction genre text (MONT'ALVÃO, 2009; REGIS, 2006) *The War of the Worlds* by HG Wells (1897), in which the invasion of the Earth by quite intelligent and heavy armed Martians is described. This famous text of science fiction in Literature has been adapted more than once, even, to the cinema. The reading was broadcasted by radio broadcaster and filmmaker Welles, made through entries that used news talk in the form of news, which caused panic in listeners who did not understand the fictional content of the report. We intend to use an interface between Linguistics, Literature and Communication in order to analyze how the rhetorical effects played an important role in the spread of terror in the audience of the program. Dascal (2005) believes that Rhetoric joins Pragmatics for inferential reasons by considering the intentions of participants in the communicative process and how recognition of meaning is achieved. Costa (2013) notes that rhetoric is a foundation for a theory of meaning in everyday language and that it comes from

inferential processes, hence a sub-area of Pragmatics. Both authors approximate Rhetoric to Grice's Theory of Implicatures (1975). The Relevance Theory (SPERBER, WILSON, 1996, 2005), with its principles (Cognitive Principle of Relevance and Communicative Principle of Relevance) and the notion of context constructed while the communicative process occurs, allows us to understand how some of the listeners felt compelled to believe in an alien invasion. Similarly, Goffman (1979) believes that meaning is constructed during interaction, especially in the speech process, in specific social situations, what he calls the frame. The analysis in this project leads us to believe that the rhetorical effects of journalistic discourse and also of science fiction literature, allied to the construction of the context and the inferences made by the audience, enabled the event to occur in the transmission of *The War of the Worlds*.

Keywords: Science Fiction; Rethoric; Inferences.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como os efeitos retóricos, sob uma perspectiva Pragmática da linguagem natural, em interface com a Literatura e com a Comunicação, podem ter auxiliado a causar pânico nos ouvintes da famosa transmissão radiofônica feita por Orson Welles em 1938, de uma leitura do texto literário do gênero de ficção científica *The War of the Worlds* (*A Guerra dos Mundos*), de autoria do escritor H.G. Wells.

Antes de fazermos esta análise, precisaremos delimitar os conceitos que assumimos aqui e entender o tipo de texto com o qual estamos lidando. Para isso, dividiremos o trabalho em seções teóricas e, em seguida, apresentaremos uma seção com um breve resultado de nossa observação oriunda de nossa análise.

Primeiro, faremos uma exposição concisa da Metateoria das Interfaces proposta por Costa (2007), na qual justifica metodologicamente nossa tentativa de intersecção de diferentes áreas. Em seguida, abordaremos alguns conceitos da Teoria das implicaturas, de Paul Grice (1975), e da Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1996, 2005), como forma de exemplificamos uma teorias que lidam com processos inferenciais na linguagem natural.

Na seção seguinte, veremos a abordagem de Costa (2003) no que tange a Retórica, sob uma abordagem da Pragmática Inferencial, trazendo o conceito de inferências para a questão da forma da linguagem com fins persuasivos. Também abordaremos alguns tipos de efeitos retóricos utilizados para construir um repertório discursivo.

Na seção 5, traremos um breve panorama com o conceito do gênero literário da ficção científica e também da obra *The War of the Worlds*. Além disso, contextualizaremos o evento da transmissão nas ondas de rádio do texto em questão. Isso com o intuito de explicar como pode ter

sido construída retoricamente a situação de pânico que foi gerada.

Na seção 6, apresentaremos uma breve análise de como acreditamos que os efeitos retóricos e as possibilidades inferenciais podem ter auxiliado no sentimento causado aos ouvintes. Para isso, nos utilizaremos dos conceitos abordados nas seções anteriores sobre pragmática inferencial, retórica e ficção científica.

2. METATEORIA DAS INTERFACES

Atualmente, estão sendo desenvolvidas mais pesquisas com relações de interface, sejam interdisciplinares ou intradisciplinares, por causa da importância de conjugar diferentes saberes. Essas relações são aproximações de aspectos teóricos e metodológicos comuns às áreas em estudo (COSTA, 2003). O objetivo que deve ser procurado nessas conexões deve ser a produção de conhecimento, utilizando conceitos das áreas envolvidas de forma que a pesquisa acompanhe o pluralismo na ciência, mas tendo em vista a relevância de um novo objeto teórico a ser desenvolvido ou estudado.

Costa indica ainda que as relações possam ser interdisciplinares (Interfaces Externas) ou intradisciplinares (Interfaces Internas). Utilizando a Linguística como grande área, podemos ter, por exemplo, como Interface Interna a relação semântico-pragmática e como Interface Externa, pois possui relações intradisciplinares das subáreas da Linguística, semântica e pragmática. Já como Interface Externa, temos como exemplo de relação interdisciplinar a Neurolinguística, que é a união de conceitos entre a Linguística e a Neurociência.

Neste trabalho, propusemo-nos a desenvolver um estudo em interface tanto em nível interdisciplinar quanto em intradisciplinar. Isso porque nosso objeto de investigação, a transmissão radiofônica de *The War of The Worlds*, por ser uma transposição de produção, já está, de certa forma, em relações de intersecção entre áreas. A intradisciplinaridade está na aproximação da Pragmática (na perspectiva da Retórica) com outras áreas da Linguística que possibilitam os ditos efeitos retóricos, principalmente a Semântica e a Fonologia. A interdisciplinaridade está na intersecção da Linguística, da Literatura e da Comunicação. Nosso foco de interesse se baseia principalmente na Linguística, visto que nos propomos a avaliar a retórica, mas ele se encontra com a Literatura e com a Comunicação por lidarmos com um texto literário de ficção científica, ou seja, com especificidades do gênero, que, não apenas tem uma

intenção comunicativa e uma informativa (SPERBER; WILSON, 1996, 2005), é transposto e adaptado uma mídia da comunicação, a radiofônica.

Nas seções a seguir, apresentaremos os conceitos que são necessários para atingirmos o objetivo de nossa investigação sobre como a Retórica participa do processo comunicativo bem sucedido ou mal sucedido nesta aplicação do texto *The War of the Worlds* em uma transmissão aparentemente de informação real para alguns ouvintes.

3. PRAGMÁTICA INFERENCIAL

Nesta subseção abordaremos conceitos defendidos por Paul Grice (1975) em um modelo inferencial de comunicação, no qual explica como um receptor entende além do que está dito (explícito). Ou seja, como ele compreende o que está implícito, implicado, no enunciado proferido, através de processos inferenciais. Bem como a noção de Relevância expressa por Sperber e Wilson (1996, 2005) com base em uma máxima conversacional griceana

No Modelo Inferencial, Paul Grice acredita que os espaços deixados entre o que é dito e o que é implicado são preenchidos através de processos inferenciais (FELTES e SILVEIRA, 2002). Em outras palavras, Grice mostra que, através de implicaturas, é possível compreender não só o que é dito literalmente, mas também o implícito (COSTA, 2008). Grice (1975) acredita que, em um processo comunicativo bem sucedido, os interlocutores estão engajados em um mesmo princípio de cooperação, isso é, que todos os participantes estejam pelo menos minimamente comprometidos com o intercâmbio conversacional. Esse grau de cooperação entre o comunicador e o receptor é necessário para que este reconheça a intenção comunicativa do primeiro. Este princípio de cooperação está relacionado a quatro categorias de máximas conversacionais que devem ser observadas para que ocorra sucesso na comunicação.

Segundo Grice (1975), as quatro categorias são Quantidade, Qualidade, Relação e Modo. A categoria da Quantidade está relacionada à quantidade de informação a ser fornecida pelo comunicador. Esta não deve ser maior e nem menor do que é requerida, e sim, apenas o suficiente para que a mensagem seja compreendida. A categoria da Qualidade se refere às máximas relativas à veracidade das informações comunicadas, ou seja, o comunicador deve enunciar apenas o que acredita ser verdadeiro e que possa fornecer subsídios para facilitar a compreensão do receptor. A terceira categoria, a de Relação, é a que diz que a informação deve ser relevante. A de Modo é a única categoria que explicita como a informação deve ser dita: que o

enunciado deve ser claro, evitando ambiguidades, desordem, prolixidade, etc.

Muitas vezes os interlocutores se utilizam de aparentes quebras das máximas conversacionais a fim de obterem diferentes significados de natureza inferencial, como no caso da ironia, da metáfora, e outras questões para atingirem sua intenção comunicacional. Nessa abordagem, quando um enunciado é construído, o receptor deve criar suposições com base no princípio cooperativo e nas máximas, ocasionando implicaturas.

De acordo com o filósofo, as implicaturas podem ser do tipo convencional – quando há compreensão do texto sem necessidade de contexto – ou do tipo conversacional, isso é, que não depende do significado convencional das palavras. Quando os interlocutores aparentemente não obedecem às máximas, é preciso recorrer ao uso do contexto para realizar a interpretação porque a aparente quebra ou a substituição de máximas pode ocasionar mais de um sentido.

Os estudos da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1996, 2005) se baseiam na máxima conversacional griceana de releção. Para eles, a relevância seria uma supermáxima, a qual tornariam desnecessárias as demais categorias propostas por Grice. Isso porque, para eles, o processo comunicativo não é apenas inferencial, mas também ostensivo. Neste modelo, é função do comunicador produzir um estímulo ostensivo e cabe ao receptor compreendê-lo através de inferências e suposições.

Sperber e Wilson desenvolveram seus estudos dentro da Psicologia Cognitiva por considerarem a característica da mente humana de que as pessoas tendem a prestar atenção apenas ao que lhes é relevante.

Eles apontaram dois princípios que regem a Teoria da Relevância: o Princípio Cognitivo da Relevância e o Princípio Comunicativo da Relevância. O Princípio Cognitivo da Relevância sugere que a comunicação humana busca a maximização da relevância, isto é, durante o processo comunicativo, a mente dos envolvidos busca a maior relevância possível. O Princípio Comunicativo da Relevância diz que todo e qualquer ato de comunicação ostensiva procura obter uma relevância ótima. Para que isso ocorra, o receptor espera que o comunicador lhe informe apenas aquilo o que é relevante o suficiente para que se faça valer o custo de sua atenção, e por isso, escolhe o estímulo ostensivo com maior grau de relevância, determinado por uma relação de custo e de benefício na qual o custo é o esforço cognitivo realizado e o benefício os efeitos contextuais alcançados. (SPERBER; WILSON, 1996). Assim, pressupõe-se que o comunicador nunca chamaria a atenção do receptor caso não acreditasse na relevância do que tem para enunciar.

No que tange aos estudos da Relevância, o contexto não está totalmente estruturado desde o início da atividade conversacional. Ou seja, ele é modificado ao longo de todo o processo comunicativo. Sua construção tem início com as informações que o indivíduo possui em sua memória, o conhecimento enciclopédico e as informações que podem ser captadas a partir do ambiente físico. Ao longo do processo de estruturação, o contexto é enriquecido e modificado pelas suposições inferidas dos enunciados. Essa noção de contexto nos parece bastante interessante para pensar na transmissão realizada por Orson Welles em outubro de 1938, na qual cada ouvinte tinha um contexto prévio diferente, bem como realizavam diferentes inferências no decorrer da transmissão, de acordo com divergências de contexto mutuamente manifesto por conhecimento prévio, diferenças temporais e outros fatores.

Na seção a seguir, veremos a ideia de retórica como estudo da Pragmática Linguística e também alguns efeitos utilizados nela.

4. RETÓRICA

A retórica surgiu ligada à política, como a arte do bom orador, do bem falar, sendo muito utilizada pelos sofistas, os quais eram acusados de utilizá-la somente com o intuito de persuadir. Aristóteles foi um importante estudioso da retórica, tendo papel fundamental na sua sistematização a fim de definir o que era um discurso ligado à verdade e o que era utilizado apenas com fins persuasivos. Costa (2013, n.p.), cujas ideias abordaremos nesta seção, afirma que “a linguagem não é propriedade apenas dos que dizem a verdade” e exemplifica que uma pessoa pode não dizer a verdade ou sua fala pode diferir de seus atos ou da realidade.

4.1 – RETÓRICA INFERENCIAL

Costa (2013,n.p.) vê a Retórica como subárea da Pragmática e que a posição delas é a de uma “fundamentação de uma teoria do significado complexo em linguagem cotidiana”. Ele afirma a racionalização na Retórica advém de processos inferenciais, assim como os de teorias inferenciais como a griceana que vimos acima. No entanto, Costa destaca que Grice não conseguiu identificar os processos dos operadores retóricos, apesar de ter percebido que, através de aparentes quebras de alguma de suas Categorias de Máximas, implicaturas são geradas.

O autor justifica a Retórica como subárea de uma Pragmática Inferencial, que ele conceitua como a disciplina que desencadeia processos inferenciais através da forma pelo uso de

interfaces como Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Pragmática e etc. O autor afirma:

(...) dada uma perspectiva de Pragmática como teoria do significado dependente de contexto, como teoria do enunciado, onde, a partir do dito mais propriedades contextuais, são derivadas inferências, se a Retórica é a disciplina que investiga tais contextos, aquele que examina o impacto da forma do dito sobre o conteúdo, então ela é justamente uma subteoria da pragmática (COSTA, 2013, p.7)

Nesta interface, os diferentes tipos de contexto aliados aos diversos conteúdos acarretam em propriedades retóricas. Assim, a retórica pode ser vista como a conexão do ambiente emocional dos interlocutores em que estes compartilham conteúdo semântico (o que se diz – informativo), conteúdo pragmático (o que se “pensa” – inferido) e conteúdo retórico (o que se sente – emocional).

O autor ainda enumera alguns tipos de contexto que auxiliama construir a significação complexa: contexto de conhecimento prévio, contexto de conhecimento do dito, contexto do conhecimento online, contexto da cadeia inferencial e etc.

Costa também visualizou que quanto menos conteúdo conter o discurso, maior a possibilidade o efeito retórico. Ele sugere que possam ser atribuídos graus aos efeitos retóricos e que o padrão formal, como em um discurso científico, deveria exigir o menor grau de retórica, para minimizar o efeito da forma sobre o conteúdo. No entanto, o padrão informal conteria diferentes graus e, no surrealismo, afirma ele, poderia ser considerado o grau máximo de retórica por ter aparentemente muito efeito e pouco conteúdo. Podemos exemplificar essa graduação ao analisarmos um termo como o léxico presidenta/presidente. Pela gramática formal utilizaríamos o termo “presidente” e eliminaríamos o efeito retórico, mas ao usarmos o léxico “presidenta” assumimos vários outros aspectos que o efeito retórico traz, como por exemplo, evidenciar o gênero ou manifestar uma posição.

A seguir observaremos brevemente alguns efeitos utilizados na retórica para alcançar seu objetivo pragmático.

4.2 – EFEITOS RETÓRICOS

Como vimos anteriormente, a retórica é a ação da forma sobre o conteúdo, podendo ter maior grau ou menor grau. Os efeitos retóricos, que aumentam o grau retórico, podem ser de diversas formas, bem como figuras de linguagem, imagens, cores e etc. Vejamos a seguir alguns dos efeitos que podem ser utilizados conscientemente ou inconscientemente no discurso, seja

como estratégia de persuasão ou não.

Os recursos retóricos de nível semântico são aqueles que alteram o sentido das palavras e frases. Como, por exemplo, figuras de linguagem tais como as metáforas, as metonímias, as antíteses, paradoxos, as prosopopeias, as hipérboles, as ironia e outros fenômenos da linguagem.

Outro nível linguístico bastante utilizado como efeito retórico é o fonológico. É nele que localizamos os efeitos sonoros, os quais auxiliam no alcance do grau retórico. Alguns exemplos são a utilização de diferentes ritmos (prosódia), rimas, aliteraões, repetições e onomatopeias. Os quais ajudam a transmitir a retórica, captando a atenção do interlocutor através desses estímulos ostensivos (SPERBER; WILSON, 1996, 2005).

Acreditamos que neste trabalho a observação da prosódia se faz muito importante por estarmos analisando um áudio transmitido via ondas de rádio. Na próxima seção, nos deteremos na perspectiva literária do nosso objeto de estudo. Observando o gênero da ficção científica e identificando a obra em questão.

5. GÊNERO LITERÁRIO E *THE WAR OF THE WORLDS*

The War of the Worlds é uma obra que se enquadra no gênero de ficção científica, tanto devido aos temas abordados quanto por causa de sua estrutura. Nas subseções seguintes, abordaremos a perspectiva da ficção científica e do texto literário lido na transmissão radiofônica.

5.1 – FICÇÃO CIENTÍFICA

Ficção científica é um gênero literário e cinematográfico que lida com o impacto da tecnologia nas pessoas e no mundo. No entanto, a ciência utilizada nas histórias criadas não se origina apenas na realidade, isso porque, muitas vezes, ultrapassa a ciência existente no período da criação da obra, sendo, de certa forma, futurista. Inclusive, algumas vezes, a tecnologia na ficção científica vem de encontro com a crença vigente.

A temática deste gênero é bastante diversificada e inclui robôs, andróides e naves espaciais. Além de mostrar invasões extraterrestres, mundos alternativos e distopias.

Como a temática é diversa, as obras também o são, *The War of the Worlds*, de H.G. Wells, observada por nós nessa pesquisa, não traz a única ideia de modernidade da ficção científica. Uma das primeiras obras mais conhecidas do gênero é o *Frankenstein*, de Mary Shelley (1817), que mostra a história de um cientista que utiliza conhecimentos de alquimia para

realizar um feito inédito: trazer vida a um cadáver. Há muitas outras histórias bastante conhecidas do gênero em questão, podemos citar, com fins ilustrativos, duas que versam sobre mundos distópicos: *1984* (George Orwell, 1949) e *Admirável Novo Mundo* (Aldous Huxley, 1932)

As temáticas, apesar de diversas, são bastante características do gênero e, portanto, não são o único fator que o caracteriza. Para Régis (2006), o imaginário tecnológico da ficção científica envolve três fatores: a ciência tecnológica da realidade, a ficção e a tecnologia imaginária. Elas seriam interligadas da seguinte forma:

o ato ficcional parte do real/existente, de onde tira a veracidade necessária para a cumplicidade entre autor e leitor, e acrescenta-lhe uma qualidade imaginária, colocando em contato real e imaginário. Se por um lado, ao apelar para o imaginário, a ficção conduz a realidade para além de seus limites, por outro, ela captura e dá forma ao imaginário, que quando livre é um repertório de imagens, fantasias e sonhos em constante metamorfose e dispersão. (RÉGIS, p.2, 2006)

Podemos dizer então que a interação do autor com o leitor, através da ficção produzida, possibilita a criação do contexto ficcional, vindo do imaginário, com o auxílio e apoio do contexto real, do conhecimento de mundo, que os envolvidos possuem. Deste modo, o limite do imaginário e da realidade é extravasado.

5.2 – *THE WAR OF THE WORLDS* E ORSON WELLES

The War of the Worlds, cujo título em português é *A Guerra dos Mundos*, é um livro de ficção científica escrito por Herbert George Wells em 1898. O livro conta uma história em que, depois de um tempo de observação, extraterrestres inteligentes vindos de Marte aterrissam na Terra, em Londres, no final do século XIX. Primeiro parecem inofensivos, mas, em pouco tempo, se mostram máquinas mortais, exterminando tudo o que tem em volta.

Os temas relativos à ficção científica que aparecem neste texto de Wells é o planeta Marte, a possibilidade de vida inteligente em outros planetas, as viagens espaciais, a guerra total (capaz de devastar uma grande porção do planeta Terra), as naves espaciais, o armamento com tecnologia avançada, os quais remetem ao uso de armas químicas.

Uma das interpretações bastante conhecidas para *The War of the World* remete à questão do imperialismo, ou seja, que a obra seria um questionamento sobre como a Inglaterra agiria caso tivesse que enfrentar os mesmos tipos de medidas que ela impunha a outras nações, como suas

colônias. Além disso, a história traz uma simbologia de como a seleção natural atua na evolução humana e de outras espécies, isto é, em relação à ciência, e até mesmo à religião, quem se sairia melhor e sobreviveria em uma espécie de Armagedom.

Essa obra é considerada tão interessante e relevante que já foi transposta para o cinema mais de uma vez, mas foi em 30 de outubro de 1938, através de uma transmissão radiofônica na rádio Columbia Broadcasting System (CBS), que ela teve sua incursão mais curiosa. O então desconhecido ator e diretor Orson Wells (posteriormente diretor do aclamado Cidadão Kane) dramatizou, durante sessenta minutos, a invasão de uma cidade de New Jersey por centenas de marcianos transportados por naves espaciais.

A transmissão¹ começa com uma apresentação explicando que não se trata de realidade, mas de Orson Welles narrando a obra de H.G. Wells sob uma trilha sonora de Tchaikovsky:

"A *Columbia Broadcasting System* e as emissoras filiadas apresentam Orson Welles e o *Mercury Theatre On The Air*, em *A Guerra dos Mundos*, de H.G. Wells. Senhoras e senhores: o diretor do *Mercury Theatre* e o astro deste programa, Orson Welles”.

Orson Welles narra a história através de uma entrevista e, talvez por muitas pessoas terem sintonizado a rádio depois do início do programa, muitos ouvintes assumiram a encenação como uma verdade. Teschke (s.d.) afirma que cálculos que a CBS fez na época estima que mais de 6 milhões de pessoas tenham ouvido a transmissão e que pelo menos metade ligou a rádio depois do início do programa. No dia seguinte, muitos jornais noticiaram o programa como a “transmissão do pânico” e informaram que pelo menos 1,2 milhões de pessoas em três cidades dos Estados Unidos entraram em pânico, com fugas e reações inesperadas da população.

Apesar de ser a décima sétima edição do programa em que cada episódio um texto era encenado, as pessoas acreditavam ser verdade porque, com a ajuda de H.G. Wells, o roteiro fora criado com todas as características de um programa jornalístico real.

6. A RETÓRICA EM *THE WAR OF THE WORLS*

Nesta seção, veremos brevemente como funciona a retórica na ficção científica que tem o poder de fazer pessoas acreditarem em uma história em que pensando racionalmente não

¹ Áudio analisado disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=f3uv-92qxkE>.

acreditariam e ainda sentirem pânico.

Como já vimos na seção anterior, no roteiro criado por Wells e Welles continha uma apresentação em que estava explícita a encenação que viria a seguir. Primeiro, pegaremos como linha de análise as pessoas que supostamente chegaram a ouvir e a prestar atenção nesse fato. Essas provavelmente escutariam o programa como ele realmente era: um discurso de ficção científica.

As estratégias retóricas que corroboraram para que essas pessoas se sentissem imersas nessa história de gênero constituem principalmente no contexto. Tanto do contexto da apresentação do show que indicava ser um texto de H.G. Wells (texto que inclusive já era mundialmente famoso) tanto quanto do contexto que passava a ser construído pelas informações dadas na transmissão. Além disso, alguns ouvintes não tinham o contexto dado anteriormente, de que o show era uma dramatização, por não conhecerem o programa, por não ouvirem a introdução ou ainda por saberem o teor do programa, mas terem esquecido devido às estratégias retóricas, foram levados a acreditar na veracidade das informações.

A estrutura do programa era composta de estratégias retóricas utilizadas pelos programas de notícias jornalísticas: entrevistas, notícias ao vivo e etc. A entrevista, inclusive, era interrompida diversas vezes para passar notícias do que estava ocorrendo supostamente na cidade invadida. Nada aparentemente utilizava artifícios retóricos que seriam não seriam aceitos em programas jornalísticos e que seriam comuns aos textos literários. Ou seja, em tese, o grau retórico não era tão alto quanto o de um programa que deve transmitir fatos verídicos.

Não que não houvesse efeitos retóricos, como seria o esperado em um texto científico, mas é que os efeitos apresentados poderiam ser claramente aceitos se pensarmos que estavam transmitindo a invasão real da terra por marcianos inteligentes. A prosódia do entrevistado era de suposta calma, como de todos os jornalistas e experts que vemos dando informações na televisão hoje em dia. Já as dos repórteres que supostamente estavam na rua, visualizando a invasão e narrando como estavam as ruas de New Jersey, demonstrava um pouco mais de apreensão, como podemos esperar de alguém que está próximo de uma situação de perigo, afetado pelas suas emoções.

O roteiro foi meticulosamente planejado para que nenhum recurso retórico fosse utilizado além do que seria na linguagem cotidiana. As metáforas, as hipérboles, com certeza estão lá, mas o próprio orador acaba com qualquer suspeita que o ouvinte possa ter de que aquilo

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos mostrar como os efeitos retóricos escolhidos conscientemente ou inconscientemente pelos roteiristas e produtores da transmissão da CBS, em 1938, fizeram com que inúmeras pessoas acreditassem e entrassem em pânico por causa do texto de ficção científica do H.G. Wells, *The Wars of the Worlds*. Provavelmente, por se tratarem de profissionais da comunicação, os recursos retóricos foram usados com a intenção de atingir o objetivo do formato do programa, mesmo que não houvesse um interesse de causar preocupações reais nos ouvintes.

Para chegarmos a isso, fizemos um apanhado de alguns conceitos teóricos para vermos como a retórica pode ser trabalhada hoje como uma subárea da Pragmática, subárea da Linguística, em intersecção com outras áreas, como a Literatura e a Comunicação. Então começamos verificando a Metateoria das Interfaces para justificar a Retórica como subárea da Pragmática e também nossas interfaces de interesse. Depois vimos duas teorias inferenciais, a Teoria das Implicaturas e a Teoria da Relevância. Em seguida, passamos pelos estudos de Costa sobre a Retórica dentro da perspectiva Pragmática.

Logo em seguida, contextualizamos a obra a ser analisada, *The Wars of the Worlds*, e a transmissão da rádio CBS por Orson Welles que causou pânico na população de New Jersey, ou, pelo menos, em parte dela. A obra se insere no gênero literário de ficção científica e abordamos o assunto brevemente no que tange ao imaginário e as temáticas abordadas neste tipo de texto literário.

Chegamos à conclusão prévia de que as escolhas retóricas dos roteiristas se aproximavam às de uma retórica jornalística. Esse formato de comunicação e de persuasão, em um ambiente cognitivo mútuo parcialmente manifesto, mas com um engajamento dos ouvintes em um princípio cooperativo em relação ao discurso dos radialistas, possibilitou que muitas pessoas acreditassem em uma história tão incrível como a invasão da Terra por marcianos inteligentes.

Referências

COSTA, Jorge Campos da. **Relevâncias, Kluges, emoções: reflexões provocativas**. In:

COSTA, Jorge Campos da; RAUEN, Fábio José. (Org.). Tópicos em Teoria da Relevância. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. **Pragmática, Retórica e Interfaces.** In: Anotações de aula. Porto Alegre: PUCRS, 2013.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. **Pragmática e Cognição: A Textualidade pela Relevância e outros ensaios.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ORWELL, George. [1949] **1984.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GRICE, Herbert Paul. [1975] **Lógica e conversação.** In: DASCAL, M. (org.) Fundamentos metodológicos da linguística. São Paulo: Global, 1982.

HUXLEY, Aldous. [1932] **Admirável Mundo Novo.** São Paulo: Globo, 2014.

MONT'ALVÃO, Antônio. **As definições de ficção científica da crítica brasileira contemporânea.** In: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 38 (3): 381-393, set.-dez. 2009

REGIS, Fátima. **Os Autômatos da Ficção Científica: Reconfigurações do Imaginário**

Tecnológico e das Tecnologias da Informação e da Comunicação. In: Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 15, p. 1-15, julho/dezembro 2006.

SHELLEY, Mary. [1817] **Frankenstein.** Porto Alegre: L&PM, 1997.

SPERBER, Dan.; WILSON, Deirdre. **Relevance: Communication & Cognition.** Cambridge: Blackwell, 1996.

_____; _____. **Teoria da relevância.** In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 5, n. esp., 2005. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/download/287/301>.

TESCHKE, Jens. **1938: Pânico após transmissão de "Guerra dos mundos".**

In: <http://dw.de/p/40hx>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Eixo Temático: Variação e Mudança Linguística

Palavra da Salvação: um estudo comparativo da linguagem bíblica à luz da Sociolinguística Variacionista

Natan Gonçalves Teixeira (UEM)

Resumo

O objetivo analisar a linguagem presente na Bíblia traduzida por João Ferreira de Almeida (versão de 1969) em relação ao uso das formas pronominais e verbais, realizando a comparação com uma versão revista e atualizada, baseada na tradução desse mesmo autor (versão de 2000, também conhecida como Nova Tradução na Linguagem de Hoje), a fim de verificar se há ou não variação em relação a esses usos de uma versão para outra. Para alcançar esse objetivo, o trabalho ancora-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]), na tentativa de observar e de examinar possíveis mudanças que ocorreram na modalidade escrita do português brasileiro (PB) em um período de, aproximadamente, trinta anos. Justifica-se o estudo desse tema por contribuir com os estudos de variação linguística em uma perspectiva diacrônica, além de investigar um *corpus* (texto bíblico) pouco explorado quanto aos aspectos linguísticos referidos. Os textos bíblicos, em sua maioria, tendem a se preocupar, especialmente, com o uso de vocabulários, de expressões e de formas gramaticais extremamente vinculados ao que a Gramática Tradicional (GT) prescreve. Entretanto a tradução da Bíblia na Linguagem de Hoje intenciona apresentar uma “linguagem comum”, que é possível ser compreendida pela maioria dos falantes do português do Brasil, embora não se trate de linguagem gramaticalmente errada, sendo normalmente aceita também pelos eruditos. Os resultados preliminares, atendo-se ao capítulo 7 do livro de Lucas, apontam para uma mudança expressiva quanto ao emprego dos pronomes clíticos. Enquanto a versão de 1969 apresenta 64 ocorrências, a de 2000 apresenta 24, isto é, 40 ocorrências a menos que a primeira, uma queda bastante significativa. Além disso, verifica-se a sobreposição das formas “você” e “vocês” (fazendo referência às segundas pessoas do discurso) às formas “tu” e “vós”, muito recorrentes na versão mais antiga. Quanto aos verbos, o que se destaca é a utilização de um léxico diferenciado. A significação, tanto na versão de 1969 quanto na de 2000, não é alterada; porém, nesta, priorizam-se formas mais atuais e com uma alta frequência de realização na língua, contrapondo-se ao que se observa naquela.

Palavras-chave: variação linguística; formas pronominais e verbais; Bíblia Sagrada; Sociolinguística Variacionista.

Abstract

This work aims to analyze the language present in the Bible translated by João Ferreira de Almeida (1969 version) in relation to the use of pronominal and verbal forms, comparing it with a revised and updated version, based on the translation of the same author (2000 version, also known as Nova Tradução na Linguagem de Hoje), in order to verify whether or not there is variation in relation to

these uses from one version to another. In order to reach this goal, the work is anchored in the theoretical and methodological assumptions of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]), in an attempt to observe and examine possible changes that occurred in the written mode of Brazilian Portuguese (BP) in a period of approximately thirty years. The study of this subject is justified because it contributes to the study of linguistic variation in a diachronic perspective, as well as to investigate a corpus (biblical text) that has not been explored in relation to the linguistic aspects mentioned. Biblical texts, for the most part, tend to be especially concerned with the use of vocabularies, expressions and grammatical forms that are closely linked to what Traditional Grammar (TG) prescribes. However, the translation of the Bible in Today's Language intends to present a "common language", which is possible to be understood by most of the speakers of Brazilian Portuguese, although it is not a grammatically wrong language and is usually accepted by scholars as well. The preliminary results, referring to chapter 7 of the book of Luke, point to a significant change in the use of clitic pronouns. While the 1969 version has 64 occurrences, the 2000 version has 24, 40 occurrences less than the first, a significant drop. In addition, the "you" and "you" forms (referring to the second people of the discourse) overlap with the "you" and "you" forms, very recurrent in the older version. As for verbs, what stands out is the use of a differentiated lexicon. The significance, both in the 1969 version and in the 2000 version, is not changed; however, in this, more current forms and with a high frequency of achievement in the language are prioritized, as opposed to what is observed in that language.

Keywords: linguistic variation; pronominal and verbal forms; Holy Bible; Variationist Sociolinguistics.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Bíblia é um conjunto de livros antigos mais traduzido, lido e pesquisado em todo o mundo. Traz mensagens de grande importância para a humanidade, tanto em termos de fé como de vida. Ao longo dos tempos, a necessidade e o desejo de espalhar os seus ensinamentos entre os povos do mundo resultou em grande número de traduções para os mais variados idiomas. Atualmente, é possível encontrar a Bíblia completa em, aproximadamente, 485 línguas. Um trecho dela, pelo menos, está traduzido para mais de 2.500 línguas diferentes, de um total de 7.000 que ainda existem no mundo.

Os mais antigos registros de tradução de trechos da Bíblia para o português datam cerca de 1300 d.C. Posteriormente, por volta de 1400, foram traduzidos alguns trechos de Atos dos Apóstolos e das Epístolas Paulinas. Tais traduções, no entanto, tinham em vista apenas leitores da nobreza.

A primeira tradução completa do Novo Testamento para o português foi feita por João Ferreira Annes de Almeida e publicada em 1681. Essa tradução foi impressa na Holanda, mas

realizada na cidade de Batávia (hoje Jacarta), na ilha de Java, parte da Indonésia, atualmente. Almeida, que era natural de Torre de Tavares, Portugal, faleceu em 1691, deixando a tradução do Antigo Testamento incompleta, pois conseguiu traduzir apenas até Ezequiel 48.21. O trabalho foi finalizado por Jacobus op den Akker, que era pastor da Igreja Reformada Holandesa, colega de Almeida. A Bíblia completa em português foi, então, publicada, em dois volumes, no ano de 1753. A primeira impressão completa em português, em um único volume, na tradução de Almeida, foi feita em Londres, em 1819. Antes disso, em 1809, foi publicado pela primeira vez o Novo Testamento de Almeida pela Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira (que havia sido fundada em 1804), para distribuição em países de fala portuguesa.

No Brasil, em 10 de junho de 1948, sob o lema “Dar a Bíblia à Pátria”, surgiu a Sociedade Bíblica do Brasil (SBB). Nessa época, logo após a Segunda Guerra Mundial, a atmosfera era de otimismo e esperança, um cenário favorável para o crescimento da distribuição da “Palavra de Deus”. Criada por destacados líderes cristãos, a SBB assumiu as atividades de tradução, produção e distribuição da Bíblia em todo o território nacional, sendo uma das maiores referências em traduções bíblicas em português brasileiro (PB). Foi, assim, em 1956, que a SBB lançou a primeira tradução da Bíblia no Brasil, denominada Almeida Revista e Atualizada e, em 2000, a tradução intitulada Nova Tradução na Linguagem de Hoje.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo realizar uma análise da linguagem presente na Bíblia traduzida por João Ferreira de Almeida (edição de 1969, versão de 1956) em relação ao uso das formas pronominais e verbais, realizando a comparação com a versão revista e atualizada, baseada na tradução desse mesmo autor (versão de 2000, também conhecida como Nova Tradução na Linguagem de Hoje), a fim de verificar se há ou não variação em relação a esses usos de uma versão para outra. Parte-se da perspectiva de que língua e sociedade são elementos indissociáveis e que esse sistema linguístico se estabelece e se realiza em função da necessidade de comunicação, o que possibilita, assim, manifestações bastante particulares, através dos tempos, desse sistema.

A escolha do tema justifica-se por contribuir com os estudos de variação linguística em uma perspectiva diacrônica, além de investigar um *corpus* (texto bíblico) pouco explorado quanto aos aspectos linguísticos referidos. Outro fato é que os textos bíblicos, em sua maioria, tendem a se preocupar, especialmente, com o uso de vocabulários, de expressões e de formas gramaticais extremamente vinculados ao que a Gramática Tradicional (GT) prescreve. Entretanto a tradução da Bíblia na Linguagem de Hoje busca apresentar uma “linguagem comum”, que é possível ser

compreendida pela maioria dos falantes do português do Brasil, embora não se trate de linguagem vulgar ou gramaticalmente errada, sendo normalmente aceita também pelos eruditos. A língua comum é compreensível à maior parte da população brasileira, tanto em termos geográficos (de Norte a Sul) quanto educacionais (das pessoas mais simples às mais cultas).

Para alcançar o objetivo exposto, então, o trabalho ancora-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]), na tentativa de observar e de examinar possíveis mudanças que ocorreram na modalidade escrita do português brasileiro (PB) em um período de, aproximadamente, quarenta anos.

2. A TEORIA DA VARIAÇÃO

A noção de que a língua é um fenômeno social perpassa o pensamento linguístico desde o estabelecimento da Linguística no campo das ciências modernas, mesmo que tal noção não venha a se constituir objeto e centro de investigação de algumas perspectivas teóricas.

Sendo considerada, então, como social, o sistema linguístico se dá a partir da heterogeneidade de comportamentos e de atitudes dos indivíduos integrantes de uma comunidade, apresentando, assim, tendência à variabilidade.

Conceber, então, a língua como fruto dessa diversidade significa relacioná-la,

[...] ao comportamento lingüístico de uma dada coletividade, aos padrões lingüísticos que se observam dentro dessa coletividade; padrões esses que são variáveis, donde a sua adequada representação como um sistema heterogêneo (LUCCHESI, 2004, p. 196 *apud* ARRUDA, 2016, p. 186).

Seguindo essa concepção, a língua deixa de ser vista como “**um sistema homogêneo, unitário e autônomo**” (LUCCHESI, 2004, p. 157, grifos do autor, *apud* ARRUDA, 2016, p. 186), passando a ser concebida como um sistema heterogêneo, tendo a mudança linguística não como algo exterior ao sistema, mas como elemento decorrente de sua heterogeneidade.

Nesse sentido, o modelo teórico-metológico proposto por Weinreich, Labov, Herzog (1968) e Labov (1972, 1982, 1994, 2001, 2008) toma como ponto de partida para a investigação linguística a existência de variação no interior do sistema linguístico, podendo tal variação resultar (ou não) em mudança. Em consequência disso, o sistema linguístico deixa de ser visto como uma estrutura

homogênea, na qual a mudança se processa de forma assistemática, passando a ser encarada, nesse modelo, como inerentemente heterogênea, sendo a mudança de forma sistemática. E é justamente com o objetivo de “[...] processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico da língua falada [...]” (TARALLO, 2002, p. 5 *apud* ARRUDA, 2016, p. 186), verificando, a partir de investigação empírica, a relação existente entre os padrões linguísticos e sociais, que se desenvolverão os estudos alicerçados nos princípios teóricos da Sociolinguística Variacionista.

Uma vez que se aceita essa perspectiva como constituidora da língua, paralelamente se aceita também a hipótese de que a heterogeneidade linguística é o reflexo da própria heterogeneidade social, estando as diferenças no uso das variantes linguísticas em relação com os diversos grupos sociais, assim como com a sensibilidade que esses grupos mantêm em relação à(s) norma(s) linguística(s). Este trabalho, portanto, busca apresentar, na sequência, algumas considerações sobre determinadas mudanças linguísticas que ocorreram na modalidade escrita da língua. Isso, de certa forma, permite compreender que, até mesmo textos altamente vinculados à norma padrão, como a Bíblia, estão se modificando à realidade na qual o falante se insere para atenderem às demandas comunicacionais, o que evidencia a natureza dinâmica e flexível do sistema linguístico.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A reflexão em torno dos dados (e, conseqüentemente, dos resultados obtidos), possibilita a verificação de diferenças significativas entre as versões bíblicas aqui consideradas. Atendo-se ao capítulo 7 do livro de Lucas, observa-se a seguinte distribuição das formas pronominais.

Tabela 1: Ocorrência das formas pronominais *tu/vós* e *você/vocês*

Versões bíblicas	1969	2000
Variantes	TU - VÓS	VOCÊ - VOCÊS
Ocorrências	04 - Ø	09 - 08

Elaborada pelo autor.

Na versão mais antiga, verifica-se que as formas *tu* e *vós* apresentam-se em uma frequência bem menor que as *você* e *vocês*, na versão mais recente. Enquanto a versão de 1969 traz uma frequência de 04 e Ø¹ para os pronomes pessoais na função de sujeito; a de 2000 evidencia um número mais acentuado de *você* e *vocês*, respectivamente, 09 e 08. Uma diferença bastante expressiva. Isso pode ser justificado pelo fato de a língua portuguesa, segundo a GT, prescindir do uso de formas pronominais para o sujeito, quando este representa as primeiras e as segundas pessoas do discurso; pois, tradicionalmente, a língua apresenta um paradigma flexional com desinências verbais capazes de indicar o pronome-sujeito sem que haja a necessidade de explicitá-lo (BECHARA, 1985, 253; CUESTA e LUZ, 1983, 481; CUNHA e CINTRA, 1985, 275; *apud* BOTASSINI, 1998, p. 10) ou, segundo a visão da Gramática Gerativa, sustenta-se que o português é uma língua de sujeito nulo².

Entretanto o português brasileiro (PB) tem sofrido mudanças significativas e se distanciado muito dessa noção sustentada pela GT, baseada ainda no funcionamento linguístico do português europeu. Trabalhos, como de Menon (1984 e 1986), de Botassini (1998), têm demonstrado que o PB vem preenchendo cada vez mais a casa do sujeito e por motivos que não são, por exemplo, de dar ênfase, simplesmente, como prescreve a GT. As desinências número-pessoais (fazendo referência às segundas pessoas) dos verbos têm sido pouco utilizadas, o que possibilita a colocação de um sujeito-pronominal, uma vez que, sem esse preenchimento, o sistema linguístico teria, certamente, problemas para o estabelecimento da comunicação.

As mudanças ocorridas em textos formais como a Bíblia, que, neste trabalho, se voltam às formas pronominais e verbais, podem, em um primeiro momento, ser verificadas em (1), (2), (3) e (4).

(1) E, chegando-se, tocou o esquife (e os que o levavam pararam) e disse: Jovem, eu **te** digo: Levanta-**te**. (Lc. 7:14, versão de 1969)

(2) Então ele chegou mais perto e tocou no caixão. E os que o estavam carregando pararam. Então Jesus disse: — Moço, eu ordeno **a você**: levante-**se**! (Lc. 7:14, versão de 2000)

¹ Consideraram-se apenas os contextos em que as formas *tu* e *vós*, assim também como as *você* e *vocês*, vinham expressas.

² Sujeito nulo é a expressão gerativista para a ausência do pronome-sujeito.

- (3) E, ouvindo isso, Jesus maravilhou-se dele e, voltando-se, disse à multidão que o seguia: Digo-
vós que nem ainda em Israel tenho achado tanta fé. (Lc. 7:9 – versão de 1969)
- (4) Jesus ficou muito admirado quando ouviu isso. Então virou-se e disse para a multidão que o seguia:
— Eu afirmo a **vocês** que nunca vi tanta fé, nem mesmo entre o povo de Israel! (Lc. 7:9 – versão de 2000)

Além da substituição das formas *tu* e *vós* pelas *você* e *vocês*, quando se observam as formas pronominais clíticas, os dados apontam também para uma mudança expressiva. Enquanto, no capítulo 7 do livro de Lucas, a versão de 1969 apresenta 64 ocorrências, a de 2000 traz apenas 24, isto é, 40 ocorrências a menos que na primeira versão, o que representa uma queda de 62,5%, bastante significativa. A hipótese para essa diferença é a alteração ocorrida no sistema flexional dos verbos no PB, visto que esses pronomes se realizam conjuntamente às formas verbais. Outra questão é a posição do verbo no interior da sentença, no entanto uma análise mais aprofundada ainda se faz necessária para que tais hipóteses sejam sustentadas, pois este é um estudo bem inicial.

Tabela 2: Ocorrência das formas clíticas

Versões bíblicas	1969	2000
Número de ocorrências	64	24

Elaborada pelo autor.

Quanto aos verbos, o que se destaca é a utilização de um léxico diferenciado. A significação, tanto na versão de 1969 quanto na de 2000, não é alterada; porém, nesta, priorizam-se formas mais atuais e com uma alta frequência de realização na língua, contrapondo-se ao que se observa naquela.

- (5) E os discípulos de João **anunciaram**-lhe todas essas coisas. (Lc. 7:18 – versão de 1969)
- (6) Os discípulos de João Batista **contaram** tudo isso a ele. (Lc. 7:18 – versão 2000)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise inicial, pode-se compreender, em um primeiro momento, que as variações linguísticas de uma versão bíblica para outra já demonstram uma mudança bastante significativa no sistema linguístico, inclusive em registros escritos altamente formais, como a Bíblia. Isso, de certo modo, permite verificar que a mudança do PB é tamanha que até os textos mais vinculados à norma padrão estão apresentando modificações, formas alternativas para atender, de forma satisfatória, às demandas comunicacionais que envolvem o código linguístico.

Referências

ARRUDA, N. C. A realização do objeto direto anafórico no PB e no PE: resultados gerais de um estudo. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão-GO, vol. 20, n. 2, p. 183-202, 2016.

BÍBLIA SAGRADA. **Sociedade Brasileira Bíblica**. Disponível em <http://www.sbb.org.br/conteudo-interativo/pesquisa-da-bíblia>. Acesso em 25 jun. 2018.

BOTASSINI, J. O. M. **A elipse do sujeito pronominal na linguagem falada do Paraná: uma análise variacionista**. f. 113. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas

Desconstruindo o gênero neutro: A valorização da figura feminina por meio da linguagem não sexista

Natana Wilges Carneiro (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus PB)

Orientadora: Prof^a Dra^a Siderlene Muniz-Oliveira

Resumo

O que difere o ser humano de outros animais é sua capacidade racional de comunicação, a escolha de palavras para manifestar um desejo, uma necessidade ou, simplesmente, uma constatação. Entretanto, o agrupamento de palavras, ou o que os estudiosos chamam discurso e o ato de comunicar não são neutros, mas carregam consigo a cultura, os costumes, as crenças, bem como ajudam a manter uma realidade, a tornar algo real ou a fazer cair por terra o que antes se considerava como fato, pelo ato da repetição. Dessa forma, este trabalho se propõe a apresentar uma discussão acerca da linguagem, sob o viés do discurso como meio propagador ideológico e, mais especificamente, do uso da linguagem aparentemente imparcial, em que se usa o gênero chamado neutro por ter sido convencionado como o representante de ambos os sexos. No entanto, tal forma segrega e apaga a figura da mulher nos mais diversos contextos, tendo em vista que a figura feminina historicamente é injustiçada, tem ocupado tardiamente mais espaço e a linguagem tem a capacidade de tornar mais fácil ou difícil esse processo. Como metodologia escolhida, foi feita uma revisão de literatura com base nos estudos de Bakhtin (1929; 1934/35; 1981), Volochinov (1929) e Foucault (2001), passando por Beauvoir (1987) e Adichie (2015), recentes expoentes do movimento feminista, de como a linguagem historicamente influencia a comunicação e o pensamento humano, devido ao discurso ser impregnado de significados solidificados ao longo do tempo e do seu uso, expondo o gênero neutro como incapaz e insuficiente para uma representatividade igualitária dos sexos, além de perpetuar a invisibilidade de uma, enquanto enaltece o outro, mantendo o poder da comunicação nas mãos do representante falsamente neutro. Dessa maneira, para construir este trabalho aborda-se como o discurso é carregado de significados e pode exercer poder de uma massa dominante, além de repetir enunciados que segregam e invisibilizam a mulher dos contextos nos quais ela não é citada, sendo necessária uma mudança consciente do discurso para que se mude, também, a realidade, promovendo à figura feminina seu espaço igualitário por direito, desconstruindo a representatividade do gênero neutro.

Palavras-chave: Linguagem neutra; Sexismo linguístico; Feminismo.

Abstract

What differs from other animals is their rational ability to communicate, the choice of words to manifest a desire, a need or, simply, a finding. However, grouping of words, or what scholars call discourse and the act of communicating, are not neutral, but carry with them culture, customs, beliefs, as well as helping to maintain a reality, to make something real or to do to fall to the ground what was once considered as fact, by the act of repetition. Thus, this paper proposes to present a discussion about language, under the bias of discourse as an ideological propagating medium and, more specifically, the use of seemingly impartial language, in which the so-called neutral genre is used because it has been agreed as the representative of both sexes. However, such a form segregates and erases the figure of women in the most diverse contexts, since the female figure has historically been wronged, has belatedly occupied more space and language has the ability to make

this process easier or difficult. As a chosen methodology, a literature review was made based on the studies of Bakhtin (1929, 1934/35, 1981), Volochinov (1929) and Foucault (2001), and Beauvoir (1987) and Adichie (2015) of the feminist movement, of how language historically influences communication and human thought, because the discourse is impregnated with meanings solidified over time and its use, exposing the neutral gender as incapable and insufficient for an egalitarian representation of the sexes, in addition to to perpetuate the invisibility of one, while uplifting the other, keeping the power of communication in the hands of the falsely neutral representative. Thus, to construct this work it is approached as the discourse is loaded with meanings and can exert power of a dominant mass, besides repeating statements that segregate and invisibilize the woman of the contexts in which it is not quoted, being necessary a conscious change of the discourse so that the reality can also be changed, promoting to the feminine figure its equalitarian space by right, deconstructing the representativity of the neutral gender.

Keywords: Neutral language; Sexism; Feminism.

1. INTRODUÇÃO

Os seres humanos são dotados de habilidades que os diferenciam de outros, como da capacidade intelectual, que os fazem ter consciência de seus atos, desejos, direitos e deveres, assim como da capacidade de linguagem, que torna possível que tais características possam ser expressas de forma clara e objetiva.

Nesse sentido, são feitas escolhas de palavras na língua alvo para que se consiga comunicar um pensamento. Porém, muito se tem pesquisado sobre a ordem em que isso se dá, uma vez que, para produzirmos enunciados, buscamos na estrutura da linguagem quais as palavras mais adequadas para alcançarmos um propósito. Por outro lado, tais construções discursivas refletem um pensamento que foi desenvolvido em cada indivíduo e, por conseguinte, reproduzem enunciados e pensamentos pré-existent, os quais são consultados em nosso subconsciente para que sejam reutilizados e gerem novos enunciados.

Seguindo esse pensamento, muito do que é falado e escrito, se baseia em ideias difundidas em sociedade, que tomaram como base discursos que começaram a ser produzidos e foram disseminados, obtendo maior alcance e tomando formas reais, modificando, assim, uma realidade.

Sendo assim, a língua portuguesa possui, em sua composição, diversas classes gramaticais, sendo que uma das mais importantes e complexas é a dos substantivos que são utilizados para dar nomes às coisas existentes, sejam reais ou abstratas. Esses, por sua vez, recebem designações diferentes, conforme número, grau e gênero, sendo o último fundamental para classificar as palavras em femininas ou masculinas.

No entanto, criou-se uma convenção para que a nomenclatura masculina dos substantivos fosse utilizada como generalizadora, para referir-se ao todo, o chamado “gênero neutro”. Dessa maneira, a mulher deveria estar agregada no termo masculino, sem ser, de fato, mencionada.

Nesse sentido, se analisarmos, a mulher tem sido “apagada” da história de maneira frequente, em suas representações e, quando mostrada na literatura, por exemplo, por vezes, é tida como frágil, fraca, secundária. No entanto, a humanidade dá passos para que essa realidade seja transformada, de modo que o papel feminino vem ganhando destaque em todas as áreas e os discursos machistas vêm causando menores impactos ou sendo substituídos no país, inclusive na comunidade científica, a qual ainda é área de predominância masculina.

Isso evidencia que a sociedade, como um todo, vem refletindo esses discursos, como consequência, mudando sua forma de pensar e incluindo mais a mulher em todos os campos, não só de forma genérica, com o uso do gênero neutro, por exemplo, mas efetivamente participante, como mulher, pesquisadora, aluna, entre outras.

Com base nisso, este trabalho busca fazer um apanhado geral de como o discurso se faz presente e influencia no comportamento da sociedade, em suas crenças, preconceitos, julgamentos e pensamentos, até chegar na inclusão e representatividade da mulher por meio de um discurso não sexista, mas sim valorizador da contribuição que a mesma tem dado à sociedade.

1.1 - A LÍNGUA COMO FATOR IDEOLÓGICO E DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Embora nem sempre tenha sido como a conhecemos atualmente, a linguagem humana desenvolveu-se e buscou sempre, fundamentalmente, o propósito de estabelecer a comunicação entre indivíduos. Isso tem sido o principal objetivo de seu uso para qualquer um que viva em sociedade. Assim, as interações sociais foram permeadas e estabelecidas pela palavra, fosse ela escrita ou falada. No entanto, assim como a linguagem foi desenvolvida pela sociedade, essa última também progrediu por meio da fala, a qual carregava consigo muito mais do que meras palavras, mas também convenções, regras, princípios de convivência, entre outros. Segundo Sampson (apud DOURADO; POSHAR, 2010, p. 39):

Os seres humanos não vivem sozinhos no mundo, tampouco vivem sozinhos no mundo das atividades sociais como comumente entendido, mas eles estão a mercê da língua que é o meio de expressão de sua sociedade. É uma ilusão imaginar que as pessoas se ajustam à realidade sem o uso da língua e que a língua é meramente um meio incidental de solucionar problemas específicos de comunicação ou reflexão. O que importa é que o mundo real é em grande escala moldado pelos hábitos da língua do grupo.

Portanto, pode-se perceber o papel de extrema relevância que a linguagem teve desde seus usos mais primitivos. Ainda assim, como pontua Bakhtin (1981, p. 108) “a língua não se transmite;

ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal”, o que justifica o conceito de língua viva, que se constitui, molda e se recria a cada nova fala.

Ademais, o autor também afirma que

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1981, p. 113).

Sendo assim, toda interação é um desejo de comunicação que depende tanto de quem comunica, quanto do seu destinatário, para que haja a pronta compreensão, ou seja, “não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os efeitos que a reação do destinatário produz sobre o destinador” (BARROS, 1996, p. 31).

Com isso, existe, também, a questão de que não se produz um diálogo do “nada”. Em outras palavras, não produzimos enunciados que já não estejam embebidos em sentidos já existentes na nossa língua para serem usados, uma vez que

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunidade verbal (BAKHTIN, 2000, p. 317).

Desse modo, falas e enunciados são “fabricados” com base em pré-conceitos, estão relacionados com conhecimentos prévios de seus falantes e ouvintes. Para além disso, Bakhtin e Volochinov (2006 [1929], p. 109) acrescentam que “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa”, com isso, tem-se que o enunciado não é um mero instrumento comunicativo, mas também uma ferramenta social de instrução e construção de sentidos. Os autores vão além ao apontar que

[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 99).

É a partir disso que se passa a ver o enunciado como um meio de propagação de ideologias, as quais são contextualizadas no momento da enunciação e propagadas de maneira

dialógica que, segundo o filósofo

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros. [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos, modificamos. [...] Contudo, em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade, [...] descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes ou latentes, de diferentes graus de alteridade (BAKHTIN, 2010[1979], p. 294-299).

Dessa forma, ao comunicarmos, estamos propagando o discurso de outros, com significados anteriores e antecipando enunciados futuros. Com isso, entra em questão outro ponto, chamado polifonia, ou seja, a vontade por um mundo “no qual a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania – vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito” (FARACO, 2009, p. 77).

Ainda sobre as vozes que permeiam nosso discurso, Fairclough, baseado em Bakhtin, afirma que nossa fala

é preenchida com palavras dos outros, variáveis graus de alteridade e variáveis graus do que é de nós próprios, variáveis graus de consciência e de afastamento. Essas palavras de outros carregam com elas suas próprias expressões, seu próprio tom avaliativo, o qual nós assimilamos, reatualizamos e reacentuamos (BAKHTIN, 1986, apud FAIRCLOUGH, 2008, p. 134).

Sendo o enunciado um meio no qual estão presentes outras vozes, nele também podem se encontrar outras crenças, ideologias e pensamentos dominantes. Por isso, Bakhtin (1998 [1934/35], p. 100) nos diz que “a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada de intenções de outrem”. Isso significa que a linguagem é, de certa forma, uma luta entre vozes em que “todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas” (1998 [1934/35], p. 106).

Como se pode observar, é de extrema relevância avaliar o discurso ideológico embutido em cada enunciado. A intencionalidade, como o autor cita, está impregnada no discurso. Conforme Bakhtin citado por Cazden (1998, p. 201),

A língua não é neutra e não passa livre e facilmente a pertencer, como propriedade privada, às intenções do falante; ao contrário, ela é povoada - super povoada - pelas intenções dos outros. Impedir a influência do outro, submetendo-a apenas às nossas próprias intenções, é um difícil e complicado processo.

Dessa forma, fica evidente que a neutralidade do discurso é algo praticamente impossível de ocorrer. Nesse mesmo sentido, torna-se difícil acreditar que um “gênero neutro” na língua

portuguesa seja capaz de não envolver um discurso que contenha algum posicionamento.

Ao falar em gênero neutro, atenta-se à escolha do gênero masculino nos substantivos, em que se tratam de formas generalizadoras, tidas como includentes tanto do homem quanto da mulher. Entretanto, ao se analisar de forma atenta, também se pode perceber que essa substituição de cada grupo de indivíduos acarreta em uma exclusão da mulher no contexto e, dessa forma, o discurso propagado privilegia, por vezes, o masculino.

Ademais, não é somente essa a questão, mas sim que o discurso também repete ou perpetua uma realidade, ou até mesmo, a cria

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Nesse sentido, é possível afirmar que, pelo enunciado, se estabelecem relações de poder entre o que existe e o “inexistente”, o forte e o fraco, o importante e o insignificante. Por esse viés, vislumbra-se um apelo social ao qual o discurso é vinculado e como ele pode expressar a dominância de determinados grupos. Para Fairclough (2001, p. 36) “[...] o poder, quer seja ‘no’ ou ‘por trás’ do discurso, nunca é definitivamente mantido por qualquer pessoa ou grupo social, porque o poder pode ser ganho e exercido apenas nas e através das lutas sociais, nas quais ele também pode ser perdido”.

Assim, a representação na linguagem também é fundamental para o exercício do poder, a garantia da liberdade entre os grupos sociais e a representatividade destes. Para Bakhtin/Volochinov (2006 [1929], p. 109) “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa”, o que manifesta, então, a relevância do que o discurso vem propagando, pois, caso haja o apagamento da mulher no mesmo, existe, também, uma concordância com tal fato. Nesse sentido, é necessário atentar, também, para o fato de que o enunciado produz consequências diretas aos interlocutores, conforme Bakhtin apud Barros (1996, p. 31) “não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os efeitos que a reação do destinatário produz sobre o destinador”.

Nesse sentido, Fairclough (1992/2001) entende as práticas discursivas sob uma perspectiva dialética. Assim, a sociedade tem papel fundamental sobre o indivíduo que a constitui, seja de maneira positiva ou negativa, no entanto, o autor também ressalta a importância que as práticas

discursivas possuem nas mudanças da sociedade (FAIRCLOUGH, 1992/2001).

Ver o uso da linguagem como prática social implica, em primeiro lugar, que esse uso é um modo de ação (Austin, 1962. Levinson, 1983) e, em segundo lugar, que ele é sempre um modo de ação socialmente e historicamente situado, numa relação dialética com outras facetas do “social” (seu “contexto social”) – ele é formado socialmente, mas também forma socialmente, ou é constitutivo [...] O uso da linguagem é sempre simultaneamente constitutivo de (i) identidades sociais, (ii) relações sociais e (iii) sistemas de conhecimento e crença – embora com graus diferentes de proeminência em casos diferentes. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 33).

Desse modo, as práticas sociais não se dão ao acaso, mas sim, são resultados do poder exercido por meio da linguagem em uso. Além disso, o discurso carrega consigo o poder de construir realidades, modificar ou reforçar visões e transformar crenças. Quanto a isso

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Pensando por esse lado, é por meio do discurso que escolhemos a maneira de chamar as coisas que nos cercam, que embasamos realidades e perpetuamos estereótipos. Lembrando que, para Fairclough (2003, apud RESENDE e RAMALHO, 2011, p. 70): “diferentes discursos são diferentes perspectivas de mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo e que dependem de suas posições no mundo e das relações que estabelecem com outras pessoas”

1.2 – O GÊNERO NEUTRO

O gênero neutro surge com o objetivo inicial de trazer igualdade aos sexos em um enunciado. Elegeu-se, para isso, o gênero masculino dos substantivos. Palavras como “aluno”, “homens”, “humanos”, mesmo que houvesse mulheres no mesmo recinto eram comuns. Por muito tempo o “masculino neutro” foi aceito como naturalmente representante dos indivíduos em sua totalidade, sem qualquer contestação, inclusive, nas escolas e materiais escolares, porém “A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 14).

Passando da esfera escolar para os demais contextos sociais, por vezes a figura feminina era nomeada somente quando havia uma referência a situações e trabalhos tidos como femininos, o que levou a séculos de naturalização do machismo e patriarcado.

1.3 - O “SEXISMO LINGÜÍSTICO”

Para expressar melhor o que esse “apagamento” da mulher na linguagem tem ocasionado, criou-se a expressão sexismo linguístico, o qual expõe uma discriminação que acontece na língua portuguesa, de maneira singular para com as mulheres. Para Lessa (2011, p. 65), “expressões impregnadas de estereótipos, desigualdades, desrespeito, inverdades científicas, preconceitos, no que diz respeito a mulheres e homens” revelam tal condição, pois, se na língua portuguesa existem os termos femininos, por qual motivo sempre priorizar o masculino?

Segundo Rossi (2012), a função mais importante da linguagem é a representação, o reconhecimento social, pois aquilo que não se nomina, não existe. Sendo assim, por vezes não se tem certeza se o universal masculino está compreendendo figuras femininas ou se, em sua totalidade, só há indivíduos do sexo masculino.

A linguagem sexista já é um objeto de estudo e intervenção tratado em diferentes níveis de governo. A própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) propôs o exame e a revisão dos registros escritos e dos discursos orais que apresentem formas de discriminação de linguagem com relação às mulheres, buscando promover a igualdade de gênero a nível linguístico, institucional e social.

Sendo assim, o que se vê é uma mudança inicial no campo linguístico, principalmente, que propõe um tratamento diferente da mulher na escrita. Segundo Foucault (2001, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Dessa forma, estar efetivamente presente em um texto científico, por exemplo, explora nossa percepção comum de que a mulher ali está como indivíduo, sendo representada.

De acordo com Lienas apud Novis (2009, p. 1) "Defender a economia da linguagem às custas das mulheres é algo que só os homens podem fazer. Ou uma mulher que não perceba que o masculino plural não é inócuo, que acaba negando as mulheres". Portanto, aceitar o masculino “neutro” é deixar que se apaguem as mulheres e que lhe tirem o protagonismo, por vezes em paridade com o homem, ou até mesmo, com maior visibilidade e participação.

Nesse mesmo sentido, a utilização genérica do masculino passou a ser tão comum, que a usamos sem nos darmos conta do que ela carrega consigo. Conforme Iáris Ramalho Cortês,

Na ortografia, deixamos de ser, em todo o texto, uma “sombra” do homem, ou seja, quando se falava a palavra “homem”, tínhamos que nos sentir incluídas na masculinidade que esta palavra encerra. O “homem” estava colocado como o representante da humanidade brasileira e com isto a “mulher” não necessitava ser citada diretamente de vez que possuía um representante legal, pré-estabelecido pela escrita. Nos termos gerais passou a ser adotada a palavra "pessoas".

A linguagem é isenta de inocência, nela todos os artifícios humanos são vislumbrados. Assim,

A língua expressa tradições patriarcais de quem a fala, os usos misóginos do léxico e da gramática pretendem nos simplificar, e simplificar as palavras e seus conteúdos; nesta espécie "em si" se acaba mutilando a humanidade já que uma parte substancial dela não é nomeada. Assim, nós mulheres somos devoradas por uma operação que se postula "inofensiva", "neutra", "genérica" e "inclusiva"; e este ato violento e cotidiano acaba desmistificando-nos individual e coletivamente (PAÑUELOS EN REBELDÍA, 2007, p. 118).

Com isso, sempre fora normal, na maioria das vezes em que a mulher só era representada e nomeada na literatura quando tratava-se de um personagem estereotipado, a dona de casa, a esposa, mãe, filha. Suas características são conhecidas de todos, frágil, feminina, doce e incapaz de exercer papéis de comando.

Felizmente, a mulher tem ocupado mais espaço, sendo mais vista e reconhecida por qualidades, papéis importantes e, principalmente, pelo seu trabalho na sociedade. “É pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta” (BEAUVOIR, 1987, p. 14), assim afirma a expoente do feminismo.

Entretanto, como consequência de anos de dominação masculina no trabalho e no mundo acadêmico, ainda estamos distantes do ideal

A realidade actual indica (...) que a mudança estrutural representada pela entrada das mulheres de diferentes classes sociais nos diversos sectores do mundo do trabalho, não é suficiente para alterar a função da mulher na família, nem dá necessariamente origem a uma mudança na sua condição social (AMÂNCIO, 1989, p. 33).

Após muito esforço, porém, há que se constatar um vislumbre de mudanças, que vêm de encontro, diretamente, à mudança no discurso

As mudanças profissionais reivindicadas pelas mulheres no novo mercado emergem com valores modificados, centrados em promissoras propostas que podem desestabilizar a hegemonia masculina no mundo profissional. A intervenção

feminina nesses mercados levanta problemas para a liderança masculina, principalmente, nas economias capitalistas. Então, é possível que essa intervenção marque o início de um discurso inovador do gênero feminino no mercado de trabalho, definindo uma nova identidade profissional para as mulheres, e que a competitividade seja uma das novas características identitárias nessa disputa por mais espaço no campo profissional (VIEIRA, 2005, p. 231).

Sendo assim, a linguagem é um dos meios para que essa mudança almejada possa ser mais facilmente alcançada. Se pensarmos que hoje a mulher representa em torno de 40% da população ativa no ocidente, elas permanecem como minoria nas áreas políticas e de gerência, principalmente em cargos de alto escalão, nos quais são quase invisíveis (PALLARÉS, 1993; POWELL, 1993). Ao aceitarmos que mudanças na linguagem podem implicar em mudanças na sociedade, há de se constatar que tal realidade tem a capacidade de ser modificada de igual maneira.

Mais atual e tão relevante quanto é Chimamanda Ngozi Adichie, que conclui: “Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal” (2015, p. 16). Portanto, o discurso sexista e falso neutro deve ser substituído por uma fala efetivamente inclusiva, a qual expresse o papel de mulheres e de homens, que demonstre a real presença de ambos, em especial das mulheres, promovendo uma naturalização com o passar do tempo por intermédio da mudança no discurso.

Conclusão

Como discutido neste trabalho, a linguagem não é somente um meio de comunicação entre indivíduos, mas é uma das principais ferramentas para a propagação de ideias e ideologias, principalmente as dominantes e dominadoras, as quais possuem mais alcance e são propagadas com mais frequência. O discurso existente na nossa cultura pode ser consumido de forma passiva ou crítica, porém essa última exige maior cuidado e isso é o que possibilita uma mudança de paradigmas.

Apesar de a mulher estar alcançando maior espaço nas mais diversas áreas, tais como da educação, ciência e trabalho, ainda há uma batalha diária para sua inclusão e a aceitação da sua importância como parte constituinte e transformadora, passo a ser dado com a influência da língua sobre a mudança do pensamento humano, tornando-a parte do todo, sendo citada e visível não somente entre o genérico e generalizado.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução: Christina Baum. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALLEGRETTI, F. **Educados no sexo neutro**: uma corrente pedagógica defende a tese de que meninos e meninas devem ser criados de forma igual. O perigo é confundi-los acerca de sua sexualidade. Revista Veja, Editora Abril, ed. 2.300, n.51, p.93-94, 19 dez. 2012.
- AMÂNCIO, L. **Factores psicossociológicos da discriminação da mulher no trabalho**. Tese de Doutorado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. 1989.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora Unesp, [1934/35] 1998, p. 71-210.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. M. /VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003, v.1, p. 25-54.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo, 1987.
- BOURFIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel. 1989.
- CAZDEN, C. Vygotsky, Hymes and Bakhtin: from word to utterance and voice. In: FORMAN, E. A., MINICK, N., STONE, C. A. (Eds.). **Contexts for learning**: sociocultural dynamics in children development. Oxford: Oxford University Press, 1998. p.197-212.
- CORTÊS, Iáris Ramalho. **O Código Civil tem artigo feminino?** Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/publicacoes/artigos_detalhes.asp?IDArtigo=9>. Acesso 07 maio 2018.
- DOURADO, Maura. POSHAR, Heliane. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Pecília & ALVAREZ, Maria. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes editora, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG, 2001. p. 31-81.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- LESSA, Patrícia. **A fabricação dos tecno-bio-corpos e a produção do sexismo na linguagem**. Relatório final de pós-doutorado. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NOVIS, A. (2009). **Reflexões sobre o sexismo na linguagem**: 3 Região - BA/SE. Conselho Regional de Psicologia. Disponível em: <https://www.crp03.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Nota_tecnica_linguagem_genero_CRP-03.pdf> Acesso em 28 mar. 2018.
- PAÑUELOS EN REBELDÍA. **Hacia Una Pedagogia Feminista**. Gêneros y Educación Popular. Buenos Aires. América Libre, 2007.
- PALLARÉS, S. **La Mujer en la dirección**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. London: Harvester Wheatsheaf. 1993.
- POWELL, G. N. **Women & men in management**. London: Sage. 1993.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. 2ª ed. São Paulo: Contexto. 2011.
- ROSSI, Cristina Peri. **La lengua no es inocente**. Disponível em:

<<http://www.perirossiarticulos.blogspot.com.br> > Acesso em 29 de março de 2012.

UNESCO. Redação sem discriminação. São Paulo: Texto Novo, 1996.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002**. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso)

15742004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 Nov. 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>.

VIEIRA, Josênia Antunes. **A identidade da mulher na modernidade**. DELTA. 21; Especial, 2005. (201-238).

Eixo Temático: Políticas públicas de ensino de língua e Literatura: desdobramentos e perspectivas

Neli Chvatchuk (UNICENTRO)
Dr^a. Cibele Krause-Lemke (UNICENTRO)

ANÁLISE DO PROCESSO DE GESTÃO DE LÍNGUAS EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

RESUMO: Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo analisar o processo de gestão de línguas a partir da análise de aulas de língua espanhola em uma escola pública do Estado do Paraná. Esta vertente de estudos é bastante utilizada para compreender como funcionam as línguas em ambientes multilíngues. No caso dessa pesquisa, o contexto escolhido é a sala de aula da educação básica, por acreditar que neste espaço se propiciem situações para que os usos linguísticos de uma determinada comunidade se concretizem. A região de que trata este estudo é permeada pela imigração polonesa e ucraniana, o que possibilita interrogar acerca das diferentes formas com as quais as línguas são acionadas no ambiente escolar. Nesse caso, pretende-se compreender os confrontos entre o português, as línguas minoritárias (polonês e/ou ucraniano) e a língua estrangeira (espanhol), nas interações em sala de aula. Para o estudo do tema, esse trabalho se fundamenta em referências relacionadas ao campo da política linguística, tais como Calvet (2007), Krause-Lemke (2009; 2010), Puh (2017), Jacumasso (2017), Berger (2015; 2017), entre outros estudiosos da área. Por meio desta pesquisa procuramos entender se a sala de aula constitui-se de um espaço flexível às diferentes línguas do entorno escolar, sendo o seu contexto multilíngue, bem como propício à promoção da diversidade linguística e harmonia entre diversas línguas e culturas. Concluímos que as resistências linguísticas em contexto escolar ou a falta de prestígio relacionadas às línguas minoritárias influenciam a conservação do patrimônio cultural, podendo ocasionar o apagamento das mesmas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade linguística; Gestão de línguas; Política linguística.

ABSTRACT: This qualitative research aims to analyze the process of language management from the analysis of Spanish language classes in a public school in the State of Paraná. This strand of studies is widely used to understand how languages work in multilingual environments. In this research, the chosen context is the basic education classroom, since it's believed that in this space situations are created for the linguistic use of a determined community to be materialized. The region covered in this study is permeated by Polish and Ukrainian immigration, which makes it possible to question about the different ways in which languages are activated in the school environment. In this case, we intend to comprehend the confrontations between Portuguese, the minority languages (Polish and/or Ukrainian) and the foreign language (Spanish), in the classroom interactions. To approach the subject, this work is based on references related to the language-policy field, such as Calvet (2007), Krause-Lemke (2009; 2010), Puh (2017), Jacumasso (2017), Berger (2015; 2017), among other scholars in this area. Through this research, we try to understand if the classroom is a flexible space to the different languages of the school environment, being a multilingual context, as well as conducive to the promotion of the linguistic diversity and harmony between different languages and cultures. We conclude that the linguistic resistances in the school context, or the lack of prestige related to the minority languages have an influence in the conservation of the cultural patrimony, which may cause their erasing.

KEYWORDS: Linguistic diversity; languages management; linguistic policy.

01 – INTRODUÇÃO:

Neste trabalho, buscou-se realizar uma pesquisa de cunho qualitativo e tem por objetivo principal analisar o processo de gestão de línguas a partir da análise de aulas de língua espanhola em uma escola pública do Estado do Paraná. Nessa perspectiva, esta vertente de estudos é bastante utilizada para compreender como funcionam as línguas em ambientes multilíngues. Escolheu-se para essa pesquisa, o contexto de uma escola pública, considerado multilíngue, justamente por acreditar que neste espaço se propiciem situações para que os usos linguísticos de uma determinada comunidade se concretizem.

Segundo Krause-Lemke (2010, p. 19) a nação brasileira

ainda que esteja configurada e se intitule como uma nação monolíngue, tendo o português como língua oficial nele funciona, de formas particulares, inúmeras línguas e dialetos, entre elas línguas indígenas, africanas, europeias, asiáticas, além de contar com línguas de contato, nas fronteiras com países de língua espanhola.

Nesse sentido, a região de que trata este estudo é permeada pela imigração polonesa e ucraniana, o que possibilita interrogar sobre as diferentes formas com as quais as línguas são acionadas no ambiente escolar. Ressalta-se, portanto, que a produção que se tem sobre a temática das línguas de imigração e o seu uso entre a comunidade de falantes, bem como no contexto escolar, ainda é insuficiente para compreender, por exemplo, os confrontos entre as línguas minoritárias e as línguas estrangeiras que se ensinam na escola, os mecanismos que as põem em evidência as apagam nas práticas linguísticas sociais, bem como ao tratamento que é dado às línguas pelas instituições competentes: governo, universidade e escola. (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 20)

Conforme Prado (2017, p. 25) na região de Prudentópolis, localizada na região Sudeste do estado do Paraná, a imigração ucraniana para a região “durou até meados da década de 1940 e, atualmente, o município é considerado por essas características a 'Ucrânia brasileira', sendo 80% de sua população, descendentes destes imigrantes” e dão continuidade as suas práticas culturais, onde grande maioria das famílias ainda usa a língua ucraniana nas interações em sua comunidade. No currículo escolar, há inserção da língua espanhola e da língua inglesa, caracterizando-se, deste modo,

um contexto multilíngue, o qual é facilitado pelas línguas faladas cotidianamente e pelas línguas ensinadas na escola. Ou seja, existe o multilinguismo, mas ele é continuamente descaracterizado e ocultado por meio de práticas que legitimam o monolinguismo. (KRAUSE-LEMKE, 2010, pg 19).

02 – METODOLOGIA

Quanto à metodologia, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo, que abarcou a transcrição de duas aulas de língua espanhola, as quais compõem um banco de dados de registros multilíngues¹. Escolheu-se, para a pesquisa, uma escola do entorno rural de Prudentópolis-PR. Os dados são compostos de gravações de aulas e também de entrevistas com três professores atuantes na escola selecionada com o objetivo de melhor compreender o processo multilinguístico daquele contexto. O processo de geração de dados foi instruído devidamente pelos protocolos de assinatura de Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em que se figura, também, a não identificação de qualquer um dos participantes da pesquisa.

03 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre línguas de imigração

O Brasil, antes das conquistas portuguesas já era um país plurilíngue, no entanto, em relação à vinda dos imigrantes para o Brasil, que iniciou no final do século XIX, vindos de diversos países, reforçou o plurilinguismo. Assim, além das línguas indígenas e africanas, houve a concentração em grandes proporções de imigrantes de países europeus, tais como: Alemanha, Holanda, Itália, Polônia e Ucrânia. Na região Sudeste do estado do Paraná, acolheu-se grandes proporções de imigrantes poloneses e ucranianos. De acordo com os estudos de Pimenta (2014, p. 01), nesta região do Paraná, especificamente em Prudentópolis/ PR, estima-se que “70% da cidade de 50 mil habitantes sejam descendentes de imigrantes ucranianos que aportaram por aqui no século 19. Os 30% restantes são divididos entre descendentes de italianos, poloneses, alemães e alguns brasileiros misturados”.

¹ Os referidos dados compõem o projeto de pesquisa financiado pelo CNPQ “Política linguística no estado do Paraná: línguas de imigração e línguas de fronteira” (Processo: 476204/2013-5) coordenado pela profa. Dra. Cibele Krause Lemke.

Vejamos o mapa das regiões geográficas do Estado do Paraná, o qual demonstra que Prudentópolis se localiza na região Sudeste:

Figura 1. Regiões Geográficas do Paraná.



Fonte: <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1589&evento=>

Nessa perspectiva, o estado paranaense dispõe de regiões representadas por “uma diversidade cultural e linguística bastante significativa. Ainda são preservados elementos culturais trazidos pelos imigrantes e, de certa forma, compõem as identidades dos seus descendentes.” (JACUMASSO; DAMKE, 2009, p. 02)

Considerando a conservação dos costumes e da língua, especificamente no caso da etnia ucraniana, a língua minoritária é veículo de comunicação em diversos âmbitos sociais, como por exemplo, nas casas, igrejas, ou outras atividades sociais permeadas por sujeitos descendentes da

imigração. Em decorrência desse processo linguístico, em muitos casos, os estudantes adentram os portões escolares sem o conhecimento suficiente da língua portuguesa, “necessitando que o professor ou os seus colegas os ajudem nesta etapa inicial da escolarização. Já no currículo escolar, há inserção da língua espanhola, caracterizando-se, deste modo, como o terceiro sistema linguístico a que estes estudantes se veem submetidos.” (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 01-02).

Em relação aos conceitos de língua minorizada e minoritária, vale ressaltar que

Cumpra aqui distinguir língua minoritária de língua minorizada, conceito criado pelo próprio Aracil em 1983. Língua minoritária refere-se à demografia relativa de um idioma, às dimensões numéricas de uma comunidade linguística. Pode haver línguas minoritárias com estatuto de oficiais ou não. Língua minorizada é qualquer língua que, dividindo o espaço geográfico com outra ou outras, tem alguns de seus usos restringidos. Portanto, a minorização não depende do número de falantes, mas do status de que goza a língua. Também pode acontecer de haver línguas majoritárias minorizadas, pois, embora usadas pela maioria das respectivas populações, não gozam de estatuto de oficialidade, por exemplo. É o caso das línguas autóctones de muitos países africanos em relação às línguas ex-coloniais. (PONSO, 2017, p. 193-194)

Nesse sentido, no que tange à comunidade, da qual geramos os dados para a análise deste trabalho, (OGLIARI, 1999 apud PUH, 2017, p. 393) pode ser caracterizada da seguinte forma:

A comunidade de fala ucraniana situada no município de Prudentópolis-PR, estudada por OGLIARI (1999), pode ser caracterizada como sendo representativa de um 'grupo linguístico minoritário' dentro do contexto sociolinguístico brasileiro, tendo vivenciado um contato direto, permanente e interno, inicialmente, com várias línguas e, na medida em que sobreviveram apenas a língua portuguesa e a língua ucraniana majoritariamente, o contato direto, permanente e interno, foi entre essas duas línguas, Forma uma comunidade de fala dita 'ilha' ('língua-ilha') ou um encaixe etnolinguístico (Sprachinseln) dentro do cenário linguístico brasileiro. Nessa região detectou-se também situações linguísticas de: monolinguismo e multilinguismo, seguidos pela situação de bilinguismo e diglossia [...]

Embora haja a diversidade de línguas em solo brasileiro, é comum nos depararmos com discursos acerca de uma perspectiva monolíngue em língua portuguesa no país. Esses discursos se confrontam à prática da gestão de diversidade linguística na educação formal. Justifica-se importante entender os confrontos entre as línguas minoritárias e as línguas estrangeiras que se ensinam na escola, se há interferências nessas línguas, bem como, entender a gestão de línguas nesse processo e como as mesmas funcionam em ambientes multilíngues.

A partir destas considerações, Krause-Lemke (2010, p. 02) em relação à aprendizagem de terceiras línguas, acredita-se que nem para adquirir a língua materna, “nem para aprender uma língua

estrangeira, o aprendiz parte do zero e, se considerada esta perspectiva, não haveria espaço para a pesquisa em linguagem, já que estaria fundada em um ideal monolíngue, o que seria uma ilusão dada a realidade linguística brasileira.” Trata-se, então, de pensar a política das línguas no cenário brasileiro, especificamente no contexto formal de ensino, com vistas a dar espaços para manifestações linguísticas decorrentes da imigração, bem como promover a preservação dessas línguas.

Gestão de línguas e o multilinguismo em contexto escolar

Para contemplar a diversidade linguística de um contexto multilíngue, um caminho que pode tornar-se eficaz é (re)pensar os processos de gestão de línguas que se coloquem a frente da preservação das línguas minoritárias e abram espaços para o funcionamento das mesmas. De acordo com (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009 apud BERGER, 2017, p. 55) o termo gestão de línguas

sugere que as línguas, a diversidade de línguas e seus usos podem ser objeto de intervenção e ações desempenhadas por um número de agentes que, em diferentes domínios e, dependendo de uma variada gama de condições (sociais, econômicas, ideológicas, culturais), agem e intervêm sobre as relações das pessoas e/ou comunidades com as diferentes línguas existentes no meio social.

Nesse sentido, em relação à definição de gestão de línguas, Berger reitera como: “[...] administração da presença e do lugar das línguas em dada sociedade ou espaço social por meio de estratégias e/ou práticas adotadas por sujeitos e/ou grupos que exercem algum nível de autoridade (poder), intervindo nas relações dos falantes com as línguas.” (BERGER, 2015, p. 58). De acordo com Calvet (2007, p. 69-70) há dois tipos de gestão das situações linguísticas:

uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas. A primeira, que denominaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com quem se confrontam cotidianamente. [...] outra abordagem dos problemas do plurilinguismo ou da neologia: a do poder, a gestão *in vitro*. Em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam. (Op. Cit., 2007, p. 69-70)

Com relação à gestão de línguas no âmbito da educação formal institucionalizada, esta implica em diversas formas de intervenção, tais como:

a) a determinação e/ou escolha de línguas de instrução dos diferentes conteúdos; b) a

escolha das variedades envolvidas na instrução das/nas línguas; c) a definição dos estatutos atribuídos a essas línguas no âmbito dos currículos (língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, língua de herança, língua de acolhimento); d) a distribuição da carga horária destinada ao ensino e exposição dos escolares nessa(s) língua(s); e) a escolha do modelos de educação mono/bi/multilíngue a ser implementado nos diversos níveis de escolarização, f) as escolhas metodológicas implicadas no ensino/exposição às línguas; g) a formação dos recursos humanos (professores) a implementarem as propostas pedagógicas em torno das línguas; h) a gestão dos materiais didáticos elaborados/adquiridos para o ensino das línguas, i) a definição dos critérios e sistemas de avaliação de aprendizagem das línguas, etc. (MAY; HORNBERGER, 2010; SHOHAMY, 2010; BERGER, 2015 apud BERGER, 2017, p. 56).

Contudo, Berger (2015, p. 83) concorda com Spolsky (2009) ao constatar que “a existência de sistemas educacionais e de ensino cujas escolas conduzam modelos de educação e escolarização multilíngue, capazes de refletir sobre diversidade linguística e considerar a coexistência de várias línguas como uma potencialidade, são ainda casos raros.” Nesse sentido, a autora defende que

O espaço de sala de aula, segundo essa perspectiva, deve ser flexível à realidade das práticas linguísticas locais já que, conforme explica, em contextos intensamente plurilíngues é quase impossível comunicar-se sem ser tocado pela experiência do plurilinguismo. Por esse motivo, as salas de aulas, enquanto espaços sociais, devem incorporar as línguas da comunidade e as práticas linguísticas locais em seu cotidiano de ações (GARCIA, 2009b). Ao fazer isso, além de propiciar maior integração entre as práticas da comunidade e da escola, também as salas de aula podem se constituir como espaços à promoção da diversidade linguística e, por conseguinte, espaços de fomento à convivência harmoniosa entre pessoas de línguas e culturas diversas. (BERGER, 2015, p. 82)

Torna-se difícilimo discutir a gestão de línguas sem mencionar as políticas linguísticas que permeiam o âmbito das línguas em contexto nacional. Nessa perspectiva, Berger (2017, p. 59) aborda que

Nesse enquadre, refletir sobre a gestão da diversidade linguística e do multilinguismo de modo sistemático, com o intuito de propor novas políticas para novos tempos e para novas sociedades, é imperativo. Mecanismos que operam no âmbito da política e planejamento linguístico-educacional demandam especial atenção diante desse cenário de ‘abertura para línguas’ e de ações que vem sendo testemunhadas no âmbito das políticas linguísticas no Brasil. A exemplo, verificam-se diferentes processos de cooficialização de línguas que tem levado alguns municípios brasileiros a tomada de decisões inovadoras, frente às demandas linguísticas e culturais locais [...].

Por outro lado, em relação às políticas oficiais, Puh (2017, p. 187) remetem àquelas

“assumidas pelo Estado e que, geralmente, encaminham para o monolinguismo que não se sustenta na Comunidade ainda que figure como a de maior frequência”.

A partir desse fragmento, podemos reforçar a ideia de que a promoção de línguas nos espaços de sala de aula nos parece fundamental, especificamente da perspectiva que adotamos para o nosso trabalho, ou seja, tratar das relações entre línguas minoritárias, língua estrangeira e a língua portuguesa. Essa última perpassa pelo mito do monolinguismo em contexto brasileiro tornado-se eficaz para apagar as minorias, onde se concentram línguas de imigração, indígenas e as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português (BAGNO, 1999, p. 15). Assim, concordamos com as palavras de Bagno (1999, p. 09) em relação à existência da “regra de ouro da Lingüística que diz: 'só existe língua se houver seres humanos que a falem”.

Nessa perspectiva, o presente estudo focaliza o ensino-aprendizagem de língua espanhola numa comunidade bilíngue português/ucraniano, fazendo menção maior à gestão das línguas em sala de aula, por meio do estudo do contato entre línguas minoritárias e estrangeiras.

Aproximação ao contexto de pesquisa

Como já descrito na parte que cabe à metodologia, os dados são compostos de gravações de aulas e também de entrevistas com quatro professores atuantes na escola selecionada com o objetivo de melhor compreender o processo multilingüístico daquele contexto. Dessa forma, o foco estará na observação dos sentidos das interações bem como nos aspectos linguísticos que delas se podem depreender, sobretudo os relacionados à gestão de línguas.

Na tabela abaixo, destacam-se fragmentos das entrevistas que demonstram como se dá a comunicação em sala de aula, quais línguas são mais usadas e em quais situações elas aparecem, os quais são sintetizados da seguinte forma (relatos em *itálico*):

Classificação dos professores	Relatos acerca da comunicação em sala de aula, quais línguas são mais usadas e em quais situações elas aparecem
Professor 1	Olha... percebe-se que nossos alunos são miscigenados nos idiomas. Tanto é que eles se utilizam do português e muitas vezes se utilizam do ucraniano para a comunicação entre eles, de uma forma ou de outra envolvendo até o professor, por quê? Porque eles têm certos termos na língua ucraniana que para eles parece ser insubstituível, eles usam, mesmo falando em português, acabam caindo em alguns termos ucranianos, muito interessante isso. (02m57s – 03m38s)

	Olha... os acontecimentos mais marcáveis, notou-se que houve um velório na comunidade, e esse velório chamava muito a atenção [...] era o idioma ucraniano, me chamou muito a atenção. (05m40s - 06m28s)
Professor 2	A ... eu acho que é diálogo né, diálogo, situação de diálogo, que é mais utilizado, mas... tudo vai de você instigar, por exemplo, se eu estou trabalhando no CELEM, evidentemente eu vi o diálogo, né, se estou trabalhando na grade curricular, interpretação de texto e muitas vezes até ela é ... as respostas são feitas... lidos os textos em espanhol e as vezes as respostas são realizadas em português. (02m50s - 03m20s)
Professor 3	é... a língua portuguesa, eu acho que é utilizada por eles durante as aulas, é ..., de uma forma formal, é..., e mais é com conversa com eles, de forma informal, até quando eles querem falar alguma coisa que eles acham que o professor não vai compreender, eles usam bastante a língua ucraniana e as vezes nos corredores da escola, e... o que que você observa, eles ... principalmente os menorezinhos conversando entre eles em língua ucraniana. Isso se observa bastante aqui na nossa escola. (09m02s - 09m30s)
Professor 4	O que é usado é a tradução de palavras, né, dentro da sala de aula, as vezes têm aluno que não sabe o significado dessa palavra, então, se fala em ucraniano, no meu caso, né, então a criança diz ah é isso? (02m51s – 03m01s) Eu vejo que ela ainda é usada, não digo assim, na maioria, mais em boa parte ela ainda é usada, é conversado com aluno, é explicado, o as vezes só na brincadeira, mas a gente conversa com uma pessoa, né, com o aluno no caso, mesmo com os pais também [...]. (03m31s - 03m54s) É que ainda há bastante, não sei se seria resistência ou conhecimento de um valor pra podê, como diz, conservá-la melhor né, ou talvez sei lá, como e falei já antes de, por parte dos profissionais incentivassem, motivação maior [...] (04m15 – 04m37s)

Fonte: das autoras

Embora o contexto da pesquisa seja multicultural, com a estimativa de grande percentual da população de Prudentópolis ser de descendência ucraniana, em relação à importância dada pelos alunos da instituição entre as línguas ensinadas, na entrevista, o professor1 entende que:

Depende muito dos alunos, porque os alunos (...) de língua portuguesa são de 3º série do ensino médio, 3º ano do ensino médio, o que vai acontecer ali, eles estão preocupados com o inglês e com o espanhol justamente pelos concursos de vestibulares, é, ENEM, isso é o que tá interessando pra eles, o inglês e o espanhol, nessa parte o ucraniano acaba ficando um pouquinho de lado e também aqui, é ... nessa escola, é ... a oferta de línguas ela é direcionada né, então do 6º ao 9º nós temos o inglês na grade, 2º e 3º, é ... no ensino médio tem o espanhol, e os cursos do CELEM são bem direcionados, 6º, 7º e 8º, então eles são é... eles são direcionados ao CELEM do ucraniano, é o 9º e os 1º... e os 1º anos do ensino médio, então, eles já são

direcionados à língua espanhola. E o ensino médio de uma forma geral o CELEM de língua inglesa, então, é, e existe essa divisão, e... acredito assim que o ucraniano nessa parte de, é... o que te falei, a importância da língua comercial ali, então ele acaba perdendo um pouquinho para o espanhol e para o inglês. (Professor 1 - 09m45s – 11m04s)

De acordo com o trecho acima, são evidentes as preocupações em preservar a língua e a cultura local, porém, o que prevalece são as relações de poder entre línguas, especificamente quando se relata que “E o ensino médio de uma forma geral o CELEM de língua inglesa, então, é, e existe essa divisão, e... acredito assim que o ucraniano nessa parte de, é... o que te falei, a importância da língua comercial ali, [...]”. No que diz respeito a esse assunto, Jacumasso (2017, p. 164) entende que “Outros elementos podem ter contribuído para que houvesse uma mudança na percepção sobre a língua espanhola, passando de uma ignorância com tons de ingenuidade sobre o seu funcionamento para uma representação de que é uma língua com *status* equiparável ao do inglês, por exemplo. [...]”, sobretudo pela preocupação dos estudantes com o vestibular e outros tipos de provas nas quais os conhecimentos das línguas são requeridos.

Análise de aulas de Língua Espanhola – o processo de gestão de línguas

Analisaram-se, para essa pesquisa, duas aulas de língua espanhola e percebemos algumas situações de interação em sala de aula que expressaram o funcionamento das línguas (português, espanhol e ucraniano). Essas situações estão transcritas abaixo e cada uma com suas particularidades. Para a transcrição das aulas optamos por pontuar a professora como P, aula 1 e 2, bem como os alunos como A1, A2 e A3. As linhas que compõem cada trecho da transcrição são enumeradas e as palavras estrangeiras estão em itálico.

Aula de espanhol 1

Excerto 1

1. P: O que é que você falou pro...
2. A1: Esquisito.
3. A2: Não pode falar palavrão.
4. P: Não. É o seguinte gente, é... nesse caso as comidas são *exquisitas*, é... é gostosas, saborosas, quando para pessoas é outro termo, é *saleroso*, *salerosa*.
5. A1: *Saleroso!*

6. P: É... hehe,... uma comida que se referem ... está esquisita, é, *el pastel está esquisito*.
7. A2: Gostoso?
8. P: O que que é *pastel*? É o bolo. Só que para pessoas não pode usar esse termo. (03m28s – 04m15s)

Observam-se, nesse fragmento (1) que as sequências interacionais que compõem a aula, em sua maioria são na língua portuguesa. Tanto a docente como os discentes inserem termos e os adaptam para a interação, embora a aula seja de espanhol. Nessa situação, percebe-se que o aluno assimila o termo *exquisito* (L2) da língua espanhola com o termo esquisito, esse último oriundo do seu repertório da língua portuguesa. Dessa forma, o aluno fez o emprego desse termo para pessoas, porém serve para descrever qualidades de comidas. Assim, para as explicações feitas pela professora, referentes à quais termos devem ser usados, o português e o espanhol são alternados conforme linhas 4, 6 e 8, e, Krause-Lemke (2010, p. 141) coloca que tais usos evidenciam as alternâncias linguísticas exolíngues - “aquelas que tem como função a compreensão de enunciados entre participantes de uma conversação multilíngue”. Vejamos a segunda situação detectada na mesma aula:

Excerto 2

1. P: *Pájaro carpintero*?
2. A1: Pelicano?
3. A2: Pica-pau.
4. P: Pica-pau.
5. P: *Pavo real*?
6. A1: Pavão.
7. P: *Oca*, o ganso.
8. P: *Cisne*?
9. A2: Cisne.
10. P: *Loro*?
11. A1: Loiro, [hehehe]
12. A2: Papagaio.
13. P: Papagaio. (13m12s – 13m31s)

O enquadre interacional em destaque (2) trata-se de uma atividade de tradução oral relacionada com algumas espécies de animais. Nesse, observa-se uma situação fonética, cujo aluno assimila, em tom de brincadeira, conforme se nota na transcrição, a pronúncia da palavra *loro* (L11) com *loiro*, termo este da língua portuguesa. A atividade parece apenas consistir no léxico da língua estrangeira, com seu corresponde em Português. Em termos de situar o processo de alternância, este caracteriza-se em uma alternância exolíngua, na qual o professor situa a aula na língua-base (espanhol) e os alunos buscam traduzir os elementos léxicos a fim de garantir a compreensão do conteúdo.

Excerto 3

1. A1: Cachorro?
2. P: Esse *cachorro* aí não é cachorro, vocês já viram o que é.
3. A2: Tem lápis pra emprestar? (21m36s – 21m55s)

Nessa terceira situação, conforme o excerto (3), demonstra que há alternância de línguas quando se deparam com os falsos cognatos da língua espanhola, conforme o exemplo da (L1) em uma leitura das palavras *cachorro* (filhote) e entendido o termo como cachorro. A interação segue com pequenas inserções da língua espanhola, sendo que a língua base da aula é o português. Em relação à proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio destacam que

A proximidade levou, ao longo dos anos, ao surgimento de estereótipos e de visões simplistas e distorcidas sobre o Espanhol entre nós, as quais, entre outras coisas, reduzem as diferenças a uma lista de palavras consideradas “falsas amigas”, induzindo, assim, a uma concepção equivocada de que bastaria conhecer bem todas essas armadilhas para dominar esse idioma. O impulso por contrastar e buscar pontos de aproximação e distância entre essas duas línguas tão “singularmente estrangeiras” (CELADA, 2002) nunca se perdeu, e talvez por isso mesmo, ou quem sabe por uma certa inércia, persiste a idéia dos “falsos amigos” como os grandes vilões da aprendizagem do Espanhol por brasileiros. Pacheco Vita (2004), numa revisão do próprio termo “falsos amigos”, tão freqüentemente tomado como equivalente a “falso cognato” e também a heterossemântico, desfaz, a partir de uma perspectiva discursiva, a idéia equivocada de que apenas os falsos amigos seriam um problema. (OC's, 2006, p. 139)

Portanto, ao analisar os contrastes entre o espanhol e o português “não se limitam a considerar os falsos amigos, mas abrangem outros níveis de análise linguística: fonético-fonológico,

morfológico, sintático, pragmático e inclusive discursivo.” (OC's, 2016, p. 139). Em termos de situação de alternância, esta caracteriza-se, também, como uma alternância exolíngua, na qual a professora chama a atenção para o termo, não sendo este correspondente em português.

Excerto 4

1. A1. Otro dia quase me sequestraram ali psora, no pátio da escola.
2. A2: Adivinha quem professora?
3. A1: Até adivinhe quem psora?
4. A2: Nem faz ideia?
5. P: Quem?
6. A3: João.
7. A2: *дуже файне* (termo da língua ucraniana usado para dizer muito bonito)! (21m36s – 21m55s)

O excerto 4 traz mais uma situação da aula em destaque. Ao final desta primeira aula analisada, a última situação destaca que a língua portuguesa prevalece nas interações em sala de aula, tais como em linhas 1, 2, 3, 4, 5, e 6, embora seja aula de ensino de língua estrangeira, o espanhol pouco aparece e referente à língua de imigração, raramente presencia-se o uso de alguns termos. No caso da linha 7, remete à mistura/alternância de termos linguísticos, a exemplo o caso da expressão "*дуже файне*" (muito bonito) da língua ucraniana (L7). Para os processos de alternância, tal como pontua Krause-Lemke (2010) acredita-se “que não há uma razão gratuita para a alternância de línguas (ou, também a não-alternância), já que subjacentes a estas estratégias estão inscritas motivações, desejos e propósitos inerentes ao processo de comunicação” (KRAUSE-LEMKE, 2010 p.06). Neste caso, observamos que o processo de alternância linguística ocorre relacionada a uma situação que aconteceu fora da sala de aula, narrada pelos alunos 1 e 2, sendo que a inserção da língua ucraniana acontece em tom irônico, no sentido de chamar a atenção do colega por determinado comportamento. Neste caso, apresenta-se o uso de alternância bilíngua, em que um termo em língua ucraniana é acrescentado à interação, sem prejuízos à compreensão, pois subentende-se que o significado da expressão é partilhado pelos integrantes deste enquadre.

Aula de espanhol 2

Excerto 5

- L1. P: Escorpião, muito bem.
L2. P: Menina inteligente, dedicada.
L3. P: *Ardilla*?
L4. A1: Ervilha?
L5. A2: hehe
L6. P: *Ardilla*? *Qué es*?
L7. A2: Esquilo. (06m39s – 06m57s)

Nesse fragmento da segunda aula analisada, destaca-se outra situação que remete a questão de origem fonética na palavra *ardilla*, cuja palavra foi lida pela professora e questionada pelo aluno se era ervilha. Embora seja impossível analisar se o aluno confunde os sons da palavra ou a repete em tons de brincadeira, nesse caso, talvez por proximidade linguística entre o léxico das línguas ucraniana e espanhola, a situação pode remeter ao nível de análise linguística fonético-fonológico. No que se refere ao tipo de alternância linguística, esta mostra-se como uma alternância exolíngua, na qual o conhecimento das línguas não é partilhado por todos e as frequentes traduções, explicações com uso do português se fazem necessárias.

04 – CONCLUSÕES:

Considerando que o interesse na preservação da língua ucraniana em Prudentópolis é de grande percentual dos falantes dessa comunidade, no contexto escolar, a gestão de línguas desempenha um papel fundamental, intervindo nas relações dos falantes com as línguas. Nesse sentido, as análises das aulas de língua espanhola expostas neste trabalho demonstram que são poucas as situações de usos linguísticos da língua ucraniana que se concretizam. As situações que ocorreram foram desencadeadas pelos discentes em momento de conversas descontraídas e, nessas poucas situações, percebemos que não houve reconhecimento por parte do gestor (professor), ou seja, quando o discente faz uso de determinados termos da língua ucraniana, não há interação entre a turma ou a professora, tornando-se uma situação despercebida.

Um fato que merece menção nesse trabalho é a questão de trabalharmos com a hipótese de que, ao longo das análises, nos depararíamos com diversas situações de uso da língua ucraniana, já que se estima que a localidade é composta de 70 % da população falante desse idioma, tais como em suas residências, nas igrejas, eventos sociais, entre outras situações de interação. Porém, detectamos apenas um termo da língua ucraniana alternado com o português durante atividades de língua espanhola (em

situação de descontração) e nenhuma situação de diálogo concreto no idioma ucraniano.

Assim, a partir dessas análises, percebe-se que a língua ucraniana não encontra espaço para seu uso na escola e, sobretudo, em aulas de língua estrangeira, no caso dessa pesquisa, nas aulas de língua espanhola, o que contradiz, de certa forma, os discursos acerca da manutenção dessa língua na escola. A língua ucraniana parece ficar à margem do processo de ensino aprendizagem, pois seu uso não é percebido pelos professores e, entre os discentes, é usada em tons de brincadeira. Então, nesse caso, entre o ucraniano, o português e o espanhol, o português aparece em destaque em todas as situações de interação em sala de aula, podendo ser resultado de políticas de monolinguismo presentes em muitos contextos do país.

Percebe-se que, *a priori*, a comunidade escolar precisa conhecer e refletir acerca do ambiente sociolinguístico, optando por estratégias que reconheçam a diversidade linguística e valorizem os usos linguísticos de forma que não sejam despercebidos.

Nesse caso, considerando que a gestão de línguas são ações desempenhadas que “agem e intervêm sobre as relações das pessoas e/ou comunidades com as diferentes línguas existentes no meio social” (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009, apud BERGER, 2017, p. 55) percebe-se que é notório o trabalho de incentivo e motivação em relação às manifestações linguísticas em sala de aula. Essa questão é pontuada pela professora entrevistada (P4) que relata que: “É que ainda há bastante, não sei se seria resistência ou conhecimento de um valor pra podê, como diz, conservá-la melhor né, ou talvez sei lá, como e falei já antes de, por parte dos profissionais incentivassem, motivação maior [...]” (04m15 – 04m37s)

Diante do exposto, julgamos necessário aclarar que, embora existam muitas políticas linguísticas implementadas em solo brasileiro, a existência da diversidade linguística precisa ser valorizada e cultivada. No entanto, as resistências linguísticas em contexto escolar ou a falta de prestígio relacionado às línguas minoritárias influenciam na conservação deste patrimônio cultural, podendo ocasionar o apagamento das mesmas.

05 – REFERÊNCIAS:

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** Brasil: Edições Loyola, 1999.

BERGER, I. R. **Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística.** Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/16959/12565>>. Acesso em 28 fev.

2018.

_____. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira.** 2015, 300 p. Tese (Doutorado) Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133000>. Acesso em: 21 ago 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Espanhola.** Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF. Vol. 1, 2006.

CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

GUIMARÃES, E. **Apresentação Brasil: país multilíngue.** Ciência e cultura (Online Versión), v. 57, n. 2, São Paulo, abr-jun, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200014>. Acesso em 29 fev 2018.

JACUMASSO, T. D.; DAMKE, C. **Aspectos da imigração ucraniana para o Brasil: as (a)diversidades na região Centro-Sul do Paraná.** Travessias (UNIOESTE. Online), v. 7, p. 01-14, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3433>>. Acesso 27 fev. 2018.

_____. **Atitudes, representações e políticas linguísticas: lugares que a língua espanhola ocupa no imaginário de paranaenses.** 2017, 274 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-28062018-100307/en.php>> Acesso em: 13 ago 2018.

KRAUSE-LEMKE, C. **A língua espanhola entre o português e o ucraniano: um estudo sobre a aprendizagem de terceiras línguas.** Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 01, p. 01-11, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1806>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná-Brasil.** 2010. 236 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2010.

_____. **Sobre a aprendizagem de língua espanhola em contexto multilíngue no Brasil: práticas e perspectivas.** In: M^a João Marçalo & M^a Célia Lima - Hernandez, Elisa Esteves, M^a do Céu Fonseca, Olga Gonçalves, Ana Luísa Vilela; Ana Alexandra Silva. **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas.** Anais...Évora: Editora da Universidade de Évora, 2009, pg 40-57. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slgl7/02.pdf>>. Acesso em: 28 jan 2018.

PIMENTA, M. **A Ucrânia no Paraná.** 2014. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-ucrania-no-parana-edum3ky6o6sp9ko0qgypwhtfy>>. Acesso em 12 ago 2018.



PONSO, L. C. Letícia. **Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico.** Gragoatá, Niterói, v.22, n. 42, p. 184-207, jan.-abr. 2017. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/913/638>>. Acesso em: 12 ago 2018.

PUH, M. **Folclore como ação educativa na constituição de Políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil.** 2017, 218 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17012018-112031/pt-br.php>>. Acesso em 29 jul 2018.

Regiões Geográficas do Paraná. Disponível em: <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1589&evento=8>. Acesso em: 22 ago 2018.

Eixo Temático: Ensino e aprendizagem de Língua Materna/Libras: desdobramentos e perspectivas

Revisão e reescrita do gênero resposta no contexto do Ensino Médio

Paulo Cezar Czerevaty (PG-UNICENTRO)

Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO-I)

Resumo

Com suporte nas contribuições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; VOLOCHINOV, 2013) e nos pressupostos Linguística Aplicada (GERALDI, 1997, 2006, 2016; ANGELO; MENEGASSI, 2016; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) em relação à produção textual escrita, este artigo tem por objetivo discutir como as intervenções do professor, na revisão do texto, contribuem para que o aluno reflita acerca da sua própria escrita e responda dialógica e ativamente no momento da reescrita. Para tanto, tomam-se produções escritas – produção inicial, revisão e reescrita – do gênero resposta de alunos do terceiro ano do Ensino Médio de um colégio público do Paraná, em meio a uma unidade didática que discutia a obra de Guimarães Rosa, mais especificamente o conto *A terceira margem do rio*, e outras manifestações artísticas inspiradas ou relacionadas à narrativa. No processo de escrita se verificou: a) as interlocuções dos alunos com a pergunta e o texto na produção da resposta inicial; b) as réplicas, sugestões, comentários, questionamentos do professor na etapa da revisão textual; c) as interlocuções dos alunos com os apontamentos do professor e com o seu próprio texto na reescrita das respostas. Os resultados obtidos evidenciam que os alunos, no momento da reescrita, são responsivos à atividade de uma forma mais geral, dialogando com a proposta, com o professor, e com a temática, de modo a não se centrar apenas no objetivo de cumprir a tarefa avaliativa, mas de expandir a comunicação discursiva.

Palavras-chave: Dialogismo; Gênero Resposta; Revisão; Reescrita.

Abstract

With support in the contributions of the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; VOLOCHINOV, 2013) and in the preconditions of Applied Linguistics (GERALDI, 1997, 2006, 2016; ANGELO; MENEGASSI, 2016; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) regarding written textual production, this paper has the purpose to discuss how teacher interventions, in text revision, contribute for that the student reflect about his own writing and answer dialogically and actively during the rewriting process. For so, we take the written production – early text, revision, rewriting – of the answer genre texts from students from senior year of a public school of Paraná, in a teaching unity discussing the works of Guimarães Rosa, specifically the short story *A Terceira Margem do Rio*, and other artistic manifestations inspired by or related to the aforementioned narrative. In the writing process, it was verified: a) the students interlocutions with the answer and text during the production of the early answer; b) the reply, suggestions, comments and questioning from the teacher during the textual revision; c) the

interlocutions of the students with the notes from the teacher and their own text in rewriting process. The results collected, highlight that the students, during the rewriting, are responsive to the activity in overall, dialoguing with the proposed activity, with the teacher, and with the theme, in order not to focus only in the goal of finishing an evaluating activity, but also to expand the discursive communication.

Keywords: Dialogism; Answer genre; Revision; Rewriting.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir como, por meio das etapas de *revisão* e *reescrita* do gênero discursivo *resposta*, o professor consegue estabelecer com o aluno um diálogo responsivo que contribui para o efetivo melhoramento dos textos inicialmente produzidos. Com isso, destaca-se a característica processual das atividades de produção escrita, afastando-se da visão de texto como um produto acabado, cumpridor de deveres apenas institucionais; assumindo a concepção de “escrita como trabalho” (GERALDI, 1997).

Assumir uma concepção bem definida é de suma importância para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Geraldi (2016) ressalta que o trabalho pedagógico do ensino de língua só pode ser bem sucedido se o professor assumir com clareza uma concepção de linguagem, de escrita, de leitura e de gramática, estabelecendo metodologias coerentes com essa concepção. Acrescente-se a isso que o pensamento acerca da linguagem e, consequentemente, acerca do ensino e aprendizagem de língua se modifica com o transcorrer da história, e com as mudanças da própria língua na história; isso implica considerar tomadas distintas de posição em relação a esse objeto, assumindo, também, concepções que pareçam mais coerentes ao pensamento e à vivência de época.

No entanto, pesquisas da área da Linguística Aplicada (GERALDI, 2006; ANGELO; MENEGASSI, 2016; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) têm demonstrado que os docentes e as instituições nem sempre assumem com clareza suas concepções, e passam a transitar por aquelas que foram difundidas historicamente e, por esse motivo, naturalizadas dentro das práticas escolares, mas que, por questões de ordem metodológica e até contextual, acabam dissociando a língua de sua realidade, e imputando aos alunos o contato com uma abstração, um objeto estanque e uno, que não corresponde ao uso que se faz deste socialmente. Isso faz com que as produções textuais, por exemplo, sejam sempre vistas como produtos acabados, e não como frutos de processos bem definidos.

Diante disso, o presente trabalho fundamenta-se em uma perspectiva dialógica a partir do

Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 1997), entendendo a língua como um produto da interação dos sujeitos. Com isso, considerando que este estudo discute produções textuais escritas, assume-se a concepção de escrita como “trabalho” (GERALDI, 1997), complexo em que se inserem as etapas de revisão e de reescrita aqui aprofundadas.

Para tanto, o trabalho se divide em dois tópicos. No primeiro deles, apontam-se algumas questões básicas acerca do dialogismo bakhtiniano e sua relação com a concepção de escrita como trabalho, além de se definir, brevemente, o gênero textual resposta. No segundo tópico, são apresentadas e discutidas, à luz dos pressupostos teóricos, as atividades de escrita, revisão e reescrita do gênero resposta realizadas em turmas de Ensino Médio.

2. DIALOGISMO E PRODUÇÃO ESCRITA: REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO RESPOSTA

A língua só atinge sua efetividade na comunicação humana, por meio de enunciados concretos, pela vinculação em um espaço sócio-histórico bem definido, ou seja, carregando as marcas históricas, contextuais, políticas que são compartilhadas pelos sujeitos de determinadas comunidades e épocas. É impossível conceber a língua e as relações humanas a partir de um sistema abstrato ou de um aparato psicológico que forneçam parâmetros estanques para que os sujeitos possam se comunicar (BAKHTIN, 2006).

A efetiva comunicação é um fator inerentemente dialógico, com *enunciados* concretos marcados pela especificidade de uma esfera de circulação de discursos, organizados sempre, qual seja a circunstância, em *gêneros discursivos*, constituídos a partir das *réplicas*, da alternância de sujeitos, da concordância, do conflito, do silêncio, em suma, da “tomada de posição” (PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Estabelecem-se aqui algumas das linhas gerais da concepção dialógica da linguagem, especialmente pelos conceitos de *enunciado*, *responsividade* e *gêneros discursivos*. Em relação ao enunciado, definiu-se anteriormente como uma unidade linguística marcada pela história, pelo contexto, pelas marcas discursivas políticas e ideológicas; assim, o enunciado é aquilo que surge na comunicação, no uso efetivo, nos conflitos e nas necessidades do dia a dia, e que, por esses motivos, também só pode ser compreendido e definido teoricamente nesse complexo. No entanto, para compreender o conceito de enunciado, torna-se de especial importância retomar também as noções de responsividade e de gêneros discursivos. Em relação ao primeiro, Bakhtin (1997, p.320) afirma:

O papel dos outros [...] é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real [...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como se para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1997, p.320).

Dessa forma, a *responsividade* define o papel que o outro desempenha na construção dos enunciados. Se a visão do Círculo de Bakhtin é dialógica, essa relação com o outro parece óbvia, no entanto, é preciso compreendê-la com profundidade. A atitude responsiva é um fator de antecipação e de valoração em relação ao interlocutor. Ninguém diz algo ou escreve alguma coisa a alguém sem antes imaginar qual será a recepção; sem antecipar os valores desse outro, sem tentar adequar suas palavras para os objetivos que pretende alcançar (VOLOCHÍNOV, 2013). Mesmo quando não há um interlocutor definido, há uma interlocução que se faz com as vozes sociais na consciência do sujeito. Ocorre que, no momento que se definem esses interlocutores (reais ou não), definem-se as formas de se comunicar com ele, de atacar, de concordar, de persuadir, de se colocar como superior, de se inferiorizar. Isso molda o enunciado que será construído, e essa moldagem é o que determina a existência de gêneros discursivos:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente ao todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo que a isso denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p.279).

A partir dos postulados atuais da Linguística Aplicada e dos documentos oficiais de ensino (BRASIL, 2017), é evidente que um processo de ensino aprendizagem consistente deve partir da construção de enunciados concretos, o que pressupõe a definição de interlocutores para os alunos e, com isso, o estabelecimento de gêneros discursivos para a execução de atividades.

Ocorre que, como já apontado, os gêneros só existem em função de seus interlocutores, o que implica dizer que há gêneros que são construídos a partir da relação professor e aluno, pouco prováveis a outros interlocutores. É o caso do gênero *Resposta*, apresentado em exemplos no presente trabalho. Esse gênero é amplamente utilizado nos contextos escolares, porém, nem sempre é tratado como, justamente, um gênero, de tal modo que está naturalizado. Angelo e Menegassi

(2016, p.480) esclarecem que esse gênero se concretiza a partir da relação entre quatro elementos: “1) o texto lido; 2) a pergunta oferecida; 3) os seus conhecimentos e experiências vivenciadas sobre o texto e o tema trabalhado; 4) as discussões e direcionamentos propiciados pelo professor em sala de aula, em interação”.

Em linhas gerais, é possível afirmar que o gênero resposta pressupõe uma intensa mediação, troca, entre o professor, o aluno e os textos; não é, portanto, apenas um objeto avaliativo, mas um potencializador das interações entre esses sujeitos e da construção de conhecimento. Assim, se o professor é um mediador, ele é, e deve ser, o interlocutor do aluno, e ser interlocutor pressupõe concordar, discordar, propor, sugerir, mostrar-se interessado. Como fazer isso? É neste ponto que entram duas etapas inseridas em um processo de escrita como trabalho, exemplificadas neste artigo: a revisão e a reescrita, que são processos inseparáveis, o segundo, originado pelo primeiro: “[...] a reescrita nasce a partir das revisões efetuadas no texto [...], é vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuação a esse processo, permitindo uma nova fase na construção do texto” (MENEGASSI, 2001, p.50).

Nessa perspectiva, a revisão é a etapa em que o professor estabelece interlocução mais clara com o aluno, comentando, apontando, questionando (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016), possibilitando que o aluno possa aprofundar o seu texto, orientando-se em relação a essa interlocução concreta, provocativa, que denota interesse por sua palavra. Com isso, na reescrita, o aluno pode aprofundar suas ideias, melhorar a estruturação formal, justamente por vislumbrar um leitor responsivamente ativo em relação a suas colocações.

No próximo tópico serão apresentadas algumas atividades que envolvem as práticas de revisão e de reescrita, mediadas pelo professor em um processo de interlocução estabelecido por meio do gênero textual resposta, em contexto de Ensino Médio.

3. ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO RESPOSTA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Neste tópico são apresentados e analisados alguns exemplares da produção escrita do gênero *resposta* por alunos do Ensino Médio. Os alunos foram levados a refletir acerca desse gênero que, em ambiente escolar, parece de tal modo naturalizado que exclui qualquer aprofundamento e serve apenas de parâmetro avaliativo (ANGELO; MENEGASSI, 2016), tal como já destacado na seção anterior.

A reflexão e o aprofundamento de que se trata foram possibilitados por duas etapas que compõem o processo de qualquer atividade de escrita que esteja relacionada à concepção de escrita como trabalho: a *revisão* e a *reescrita*; fundamentais no diálogo entre docentes e discentes; entre docentes, discentes e temáticas/formas; entre escola e sociedade.

As respostas e suas respectivas revisões e reescritas aqui apresentadas são fruto de parte de uma unidade didática que privilegiou o conto *A terceira margem do rio* (ROSA, 2010) e outras produções artísticas inspiradas ou relacionadas à narrativa: a música *A terceira margem do rio*, de Milton Nascimento; o filme *A terceira margem do rio*, de Nelson Pereira dos Santos; o filme *A arca de Noé*, além de imagens retiradas da internet que também estabeleciam relações possíveis com o estudo proposto.

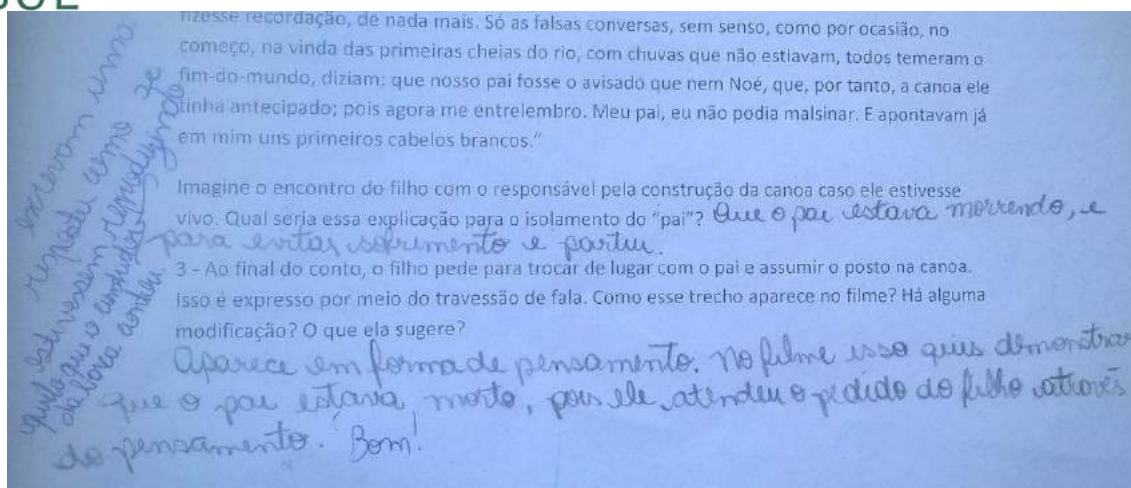
Dessa forma, o diálogo estabelecido, principalmente nas etapas de revisão e reescrita, é de fundamental importância para maiores reflexões acerca da própria criação artística e, em especial, de um dos maiores nomes da literatura/cultura brasileira. A atividade aqui apresentada foi realizada logo após a leitura compartilhada do conto, bem como da discussão da letra da música e de trechos dos filmes. A seguir, os exemplos¹ e suas análises; Neles, além das questões colocadas pelos alunos, há grifos, apontamentos, comentários do professor, referentes à etapa de revisão.

Questão 01 – *Releia o trecho: “Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com uma irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca poderia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei – na vagação, no rio, no ermo – sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu mesmo quis saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estivam, todos temeram o fim do mundo, diziam: que nosso pai fosse avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.”*

Imagine o encontro do filho com o “responsável” pela construção da canoa caso ele estivesse vivo. Qual seria a explicação para o isolamento do pai?

Figura 1: Resposta à questão 01 – DUPLA A

¹ Foram disponibilizadas aos alunos sete perguntas acerca dos textos trabalhados. Neste artigo são apresentados apenas exemplos de quatro dessas questões. Além disso, a ordem como estão numeradas não corresponde à ordem entregue aos discentes, no entanto, opta-se aqui por uma numeração diferente, por questões didáticas. A realização foi em duplas.



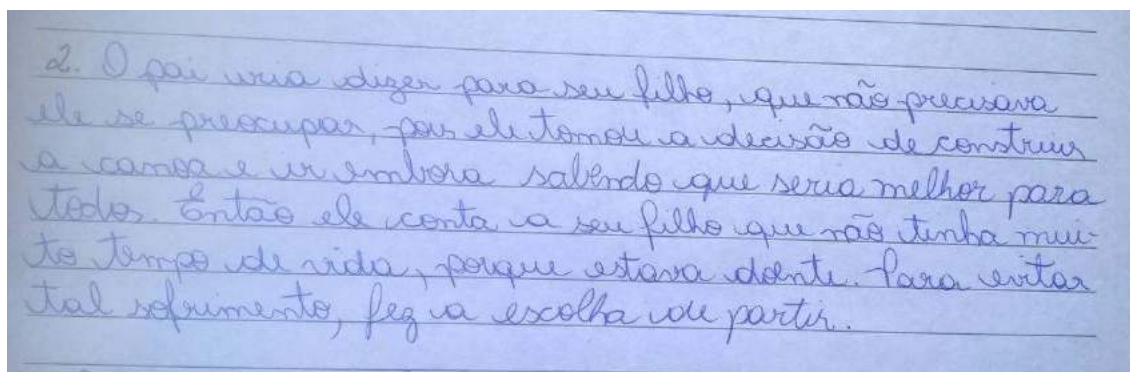
Fonte: dos autores

A resposta da dupla à pergunta foi a seguinte: “Que o pai estava morrendo, e para evitar sofrimento e partiu” (DUPLA A). Em primeiro lugar, nota-se que há a construção de um argumento para o “isolamento do pai”: segundo a dupla, por algum motivo (não apresentado na resposta), o pai estava morrendo, e o isolamento foi a maneira encontrada para evitar um sofrimento maior para a família. No entanto, esse argumento apresenta um problema, tendo em conta a articulação com a questão proposta, pois a dupla não “imaginou” o encontro do filho com o construtor da barca, o que incluiria diálogos, situações etc., mas sim, retirou desse encontro uma explicação tópica e concisa.

Na revisão, o professor busca orientar o aluno para que dialogue melhor com a proposta da pergunta e, consequentemente, com o conto, a partir da imaginação, da criatividade, às quais a questão dava abertura: “escrevam uma resposta como se estivessem reproduzindo aquilo que o construtor da barca contou”. Menegassi e Gasparotto (2016) apontam três estratégias de revisão a partir do ponto de vista do professor: questionamento, apontamento e comentário. No primeiro deles, “[...] por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p.1027). No segundo há “[...] uma intervenção breve e bastante objetiva, comumente introduzida por verbos no imperativo. Com uma assertiva, o professor aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p.1030). Por fim, o comentário, que, podendo também reunir questionamentos e apontamentos: “[...] preconiza a interação com o aluno, dialogando sobre o texto produzido, dando sugestões, motivando etc. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2010, p.1033-1034).

Na intervenção apresentada anteriormente, a estratégia utilizada foi o “apontamento”, pois o docente apresenta objetivamente o que deve ser feito, e realiza isso por meio do imperativo “escrevam”, que se liga de imediato a “imagem”, do enunciado da questão, pedindo para que a dupla reproduza o diálogo entre o “construtor da barca” e o “pai”, deixando às claras todos os motivos (de acordo com a criatividade dos alunos), a concordância ou discordância entre esses personagens etc. A partir dessa *réplica* do professor, houve a reescrita do texto.

Figura 02: Reescrita da resposta à questão 01 – DUPLA A



Fonte: dos autores

O pai iria dizer para seu filho, que não precisava ele se preocupar, pois ele tomou a decisão de construir a canoa e ir embora sabendo que seria melhor para todos. Então ele conta a seu filho que não tinha muito tempo de vida, porque estava doente. Para evitar tal sofrimento, fez a escolha de partir (DUPLA A).

O primeiro avanço operado pela dupla foi considerar a estrutura da resposta e, na reescrita, não se direcionar de imediato aos dados da pergunta (“Qual seria a explicação para o isolamento do pai?”). A resposta inicial era “que o pai estava morrendo [...]”, e não “ele diria que o pai estava morrendo...”, por exemplo. Na versão reescrita a dupla realiza uma mudança estrutural suprimindo essa lacuna textual: “O pai iria dizer para seu filho [...]”. Além disso, há o acréscimo de mais elementos para justificar a interpretação dos motivos da ausência do “pai”. Primeiro, afirmava-se que era apenas para “evitar o sofrimento”; depois, sustenta-se que o pai tinha pouco tempo de vida em virtude de uma doença e, por isso, decidiu partir para que não houvesse sofrimento na família.

No entanto, a reescrita da resposta apresenta uma falha que se deve mais à elaboração da pergunta do que propriamente ao esforço da dupla. Está claro que não houve entendimento da proposta da questão, uma vez que a figura do “construtor da barca” foi eliminada para dar lugar ao diálogo entre pai e filho. De formas distintas, esse foi um problema recorrente nas atividades dos

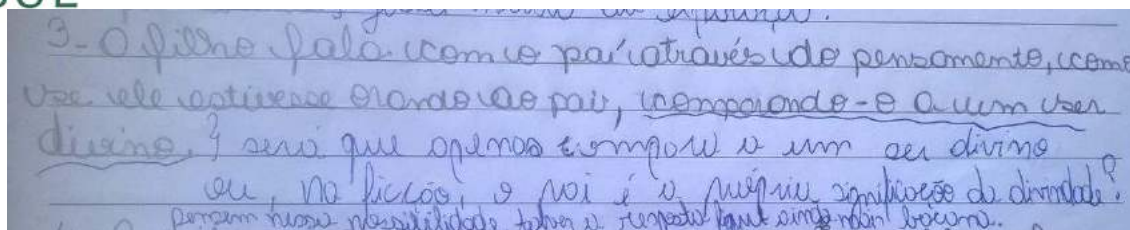
O objetivo da pergunta era que os alunos imaginassem a “explicação” dada pelo “construtor da barca” a respeito da decisão do “pai”. No entanto, essa abstração parece ter um nível de dificuldade grande, o que se caracteriza como a falha na construção da questão. Julga-se que, se a atividade fosse elaborada novamente, uma possível solução poderia ser tentar propor aos alunos que criassem um texto em forma de diálogo em que houvesse a conversa entre esses dois personagens: o filho e o imaginário construtor da barca.

Por outro lado, é possível afirmar que esse modo de conceber a resposta tem relação direta com a tradição escolar, e as históricas concepções de linguagem, sem exigência de reflexão por parte dos alunos, sustentando-se em textos mais superficiais, cumpridores, apenas, de protocolos institucionais. Esses são mais alguns motivos para que a explicação do “isolamento do pai” ser, na primeira versão, breve e tópica e, na reescrita, com certo deslocamento do objetivo central.

Ainda, se por um lado a resposta dada na *reescrita*, de forma geral, não pareça ter relação com a *réplica* docente, do ponto de vista dialógico há uma clara interação entre o professor, a dupla e as discussões que envolveram o conto. Compreendeu-se que na reescrita era preciso argumentar melhor, e isso ocorreu. A dupla refletiu melhor sobre a situação que envolvia o trecho apresentado na pergunta e, certamente, a totalidade da narrativa; dessa forma, é muito mais válido destacar esse esforço na direção do aprimoramento da resposta do que propriamente o equívoco quanto à proposta da questão – que, como já apontado, deve-se a uma falha na elaboração docente. Se o professor, na revisão, tivesse olhado somente para a repetição de “e” (uma possibilidade), ou então, considerado como “erro” pela “falta de imaginação do diálogo”, estaria desconsiderando a potencialidade da resposta, interrompendo a interlocução e, certamente, não haveria nenhum avanço.

Questão 02 - *Ao final do conto, o filho pede para trocar de lugar com o pai e assumir o posto na canoa. Isso é expresso por meio do travessão de fala. Como esse trecho aparece no filme? Há alguma modificação? O que ela sugere?*

Figura 03: Resposta à questão 02 – DUPLA B



Fonte: dos autores

Segue a resposta transcrita: “O filho fala com o pai através do pensamento, como se ele estivesse orando ao pai, comparando- a um ser divino” (DUPLA B). Como é possível perceber, os alunos respondem à pergunta geral, ou seja, como a cena ocorre no filme, pressupondo, certamente, o interlocutor real (o professor) como aquele que indiretamente já afirmou que há uma modificação e que ela sugere algo.

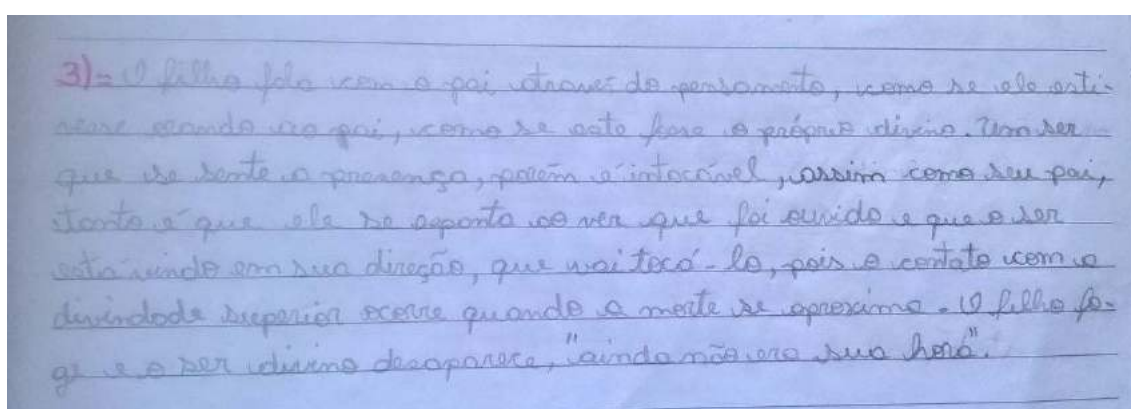
À resposta exposta acima se deu a seguinte réplica, estabelecendo diálogo para a posterior reescrita: “Será que ele apenas compara a um ser divino ou, na ficção, o pai é a própria significação da divindade? Pensem nessa possibilidade, talvez a resposta fique ainda mais bacana”. Tendo em vista as estratégias apontadas por Menegassi e Gasparotto (2016), esta intervenção docente pode ser configurada como um “comentário”, reunindo nele, principalmente, um “questionamento” e, junto a esse questionamento, um “apontamento”, já que por uma pergunta chama-se atenção do aluno ao próprio texto e, depois disso, sugere, incentiva a reflexão. Destaque seja dado, também, à palavra “bacana”, utilizada pelo professor. Para melhor explicitação do uso, considere-se a citação:

Todo locutor deve incluir em seu projeto de ação uma percepção possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seus meios às reações percebidas no outro. Como recorrência dessa reciprocidade, toda a ação verbal toma a forma socialmente essencial de uma interação (DAHLET, 2009, p.57).

O primeiro aspecto a ser pontuado é a característica dialógica de “se adaptar” ao outro. Sabe-se que “bacana” é uma palavra muito usada cotidianamente, especialmente quando se refere a jovens – como é o caso dos estudantes de Ensino Médio. Dessa forma, o docente considera a necessidade de criar uma efetiva interação, denotando sua presença real, dialogando com os sujeitos e com o seu meio social. Além disso, ocorre a apropriação dos significados pelos quais a palavra “bacana” geralmente é usada. Ou seja, destacar que a resposta pode ficar “ainda mais bacana” é dizer em linguagem cotidiana que está coesa e coerente, que tem conteúdo, que segue certo padrão gramatical, apoia-se em um gênero do discurso, e que tudo isso ainda pode ser mais bem aprofundado.

Por outro lado, nesse comentário docente é ignorada a questão estrutural, ou seja, seria possível apontar para a necessidade de retomar a temática da pergunta, introduzindo o assunto, explicando as duas cenas, no conto e no filme, para afirmar, então, as intenções da adaptação. No entanto, a escolha por ignorar essa questão é proposital. A pergunta aqui discutida não é a primeira da lista. Nas anteriores o problema – mesmo que sob outra ótica – já havia sido apontado. Houve, neste caso, a tentativa de diagnosticar se as sugestões dadas em outras questões estavam sendo absorvidas a ponto de atuarem em outras situações. A seguir, o resultado dessa intervenção:

Figura 04: Reescrita da resposta à questão 02 – DUPLA B



Fonte: dos autores

Como pode ser constatado, a dupla não se apropriou da sugestão dada nas questões anteriores para reescrever a resposta número dois. Isso leva à conclusão de que o processo necessita de um tempo de apreensão, o que implica repetir os comentários sempre que necessário até que se perceba a necessidade por conta própria. Por outro lado, é possível perceber que houve melhoramentos na resposta.

A interlocução do professor fez com que a dupla reavaliasse a interpretação por meio da sugestão que fora dada. No entanto, não houve uma simples “cópia” daquilo que foi sugerido, mas sim, um aprofundamento interpretativo. Neste exemplo, os alunos absorveram a “palavra” docente transformando-a em um produto próprio, em palavras próprias (BAKHTIN, 1997). Isso porque, passa-se a considerar o pai como o ser divino, tal como o comentário questionava. Chama atenção, ainda, a ligação que a dupla faz com a questão da morte e do inefável. A partir dos argumentos apresentados é possível interpretar que a resposta considera a morte do pai e a sua presença em forma de divindade, espírito etc. Por fim, pontua-se a *polifonia* (BAKHTIN, 2008) no texto

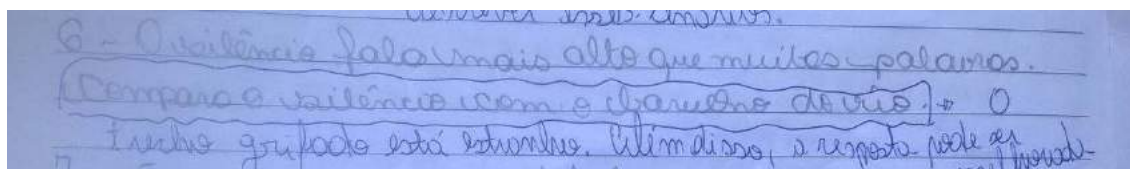
desenvolvido, pois é nítida a presença do entrelaçar de crenças religiosas/populares/literárias, como:

a) não fica impune quem vê a Deus; b) todo ser humano tem sua “hora” marcada (“ainda não era sua hora”) etc.

Essas “vozes” só se manifestam na reescrita pela abertura que é dada aos alunos para desenvolver suas ideias e sua experiência, fator importante para a autoria. Essa “abertura”, por sua vez, é fruto do diálogo que é instaurado entre professor e aluno no momento da revisão textual, quando o docente se mostra interessado, questiona o argumento para “saber mais”, diz que está “bacana”, colocando-se na posição de quem “quer ouvir” aquilo que os alunos pretendem dizer. Se não fosse pela revisão, não haveria diálogo, não seriam acrescentados novos e importantes elementos no texto discente.

Questão 03 - Leia atentamente a letra da música e interprete o valor das antíteses grifadas.

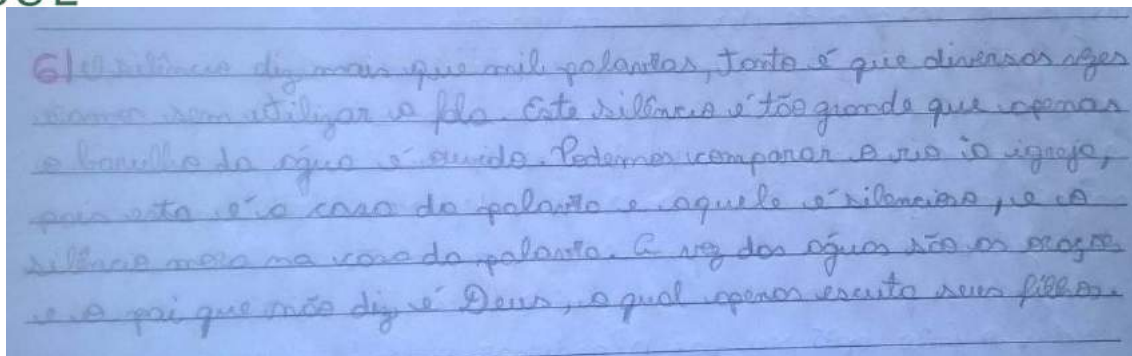
Figura 05: Resposta à questão 03 – DUPLA C



Fonte: dos autores

O que chama atenção, em especial, é o modo sucinto como é construída: “O silêncio fala mais alto que muitas palavras. Compara o silêncio com o barulho do rio” (DUPLA C). Além disso, há uma desconexão entre os períodos, além da incoerência no trecho grifado, situação apontada no comentário docente: “O trecho grifado está estranho. Além disso, a resposta pode ser melhorada”. Em suma, chama-se atenção a um ponto específico, a partir de uma estratégia de revisão, apropriada pelo *comentário*: o “apontamento” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016). Grifando um trecho o professor “apontou” a parte do texto que apresentava maiores problemas, e, com isso, aproveitou para comentar que a resposta como um todo poderia ser melhorada (melhorar, e não, apagar), dando possibilidade a um texto mais bem articulado na reescrita:

Figura 06: Reescrita da resposta à questão 03 – DUPLA C



Fonte: dos autores

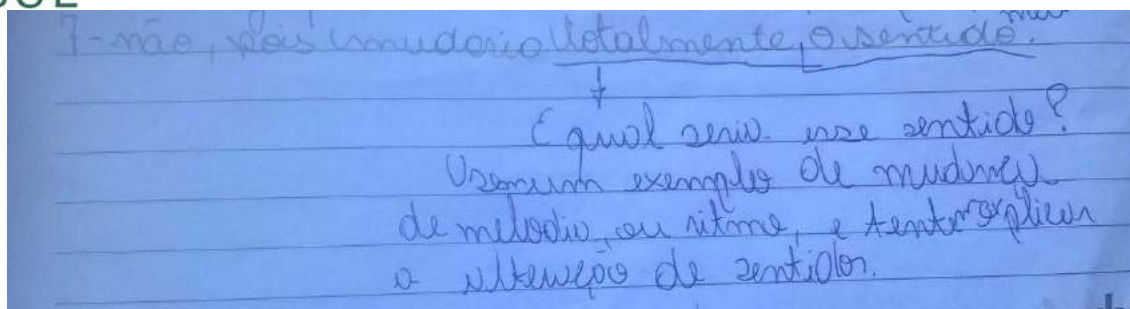
O silêncio diz mais que mil palavras, tanto é que diversas vezes pensamos sem utilizar a fala. Este silêncio é tão grande que apenas o barulho da água é ouvido. Podemos comparar o rio à igreja, pois esta é a casa da palavra e aquele é silencioso, e o silêncio mora na casa da palavra. A voz das águas são as orações e o pai que não diz é Deus, o qual apenas escuta seus filhos (DUPLA C).

Outra vez é interessante ressaltar que, no texto, em meio a recortes das leituras e das interações em aula, aparece a voz dos sujeitos, possível graças ao incentivo que é dado pelo docente para que haja uma melhora na argumentação. Indiferente à aparente desorganização das ideias, o que se deixa ver é uma interpretação inédita e, se levada adiante, muito válida. As alunas, a partir das análises em aula, afirmam que o rio de *A terceira margem do rio* é a “igreja”, e que o “silêncio” é a própria “palavra”.

Aqui fica claro que a revisão, em grande parte dos casos, não se esgota naquilo que o professor diz a respeito do texto, pois na posição de revisor (e não de “corretor”), toma-se o devido cuidado para que a intervenção seja de modo a estabelecer o diálogo com o aluno, e esse diálogo pressupõe “tomada de posição” (PEREIRA; RODRIGUES, 2014) de ambas as partes, alteridade, crescimento mútuo. É esse contato dialógico que proporciona respostas como a que foi apresentada na reescrita: com autoria, com a palavra do aluno, com compromisso na construção do conhecimento junto ao tema tratado.

Questão 04 - *A música teria o mesmo sentido se fosse cantada em tons agudos ou em ritmos dançantes, por exemplo?*

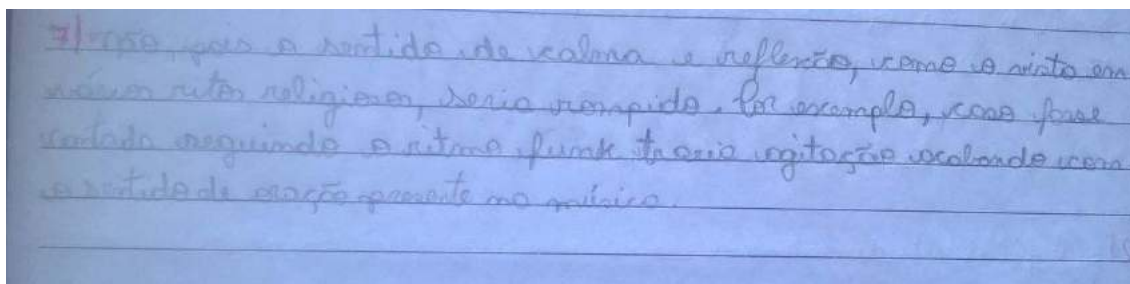
Figura 07: Resposta à questão 04 – DUPLA D



Fonte: dos autores

Como no exemplo da questão 06, o texto de resposta é sucinto, além de não argumentar a favor da afirmação: “Não, pois mudaria totalmente o sentido” (DUPLA D). Diante disso, a estratégia utilizada pelo docente foi o “questionamento”, em que “por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto. O questionamento é muito utilizado para instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p.1027); neste caso, o objetivo do questionamento foi provocar uma reflexão discursiva acerca da ideia de “sentido” apresentada: “E qual seria esse sentido? Usem um exemplo de mudança de melodia ou ritmo e tentem explicar a alteração de sentidos”. O resultado foi o seguinte:

Figura 08: Reescrita da resposta à questão 04 – DUPLA D



Fonte: dos autores

“Não, pois o sentido de calma e reflexão, como visto em vários ritos religiosos, seria rompido. Por exemplo, caso fosse cantada seguindo o ritmo funk traria agitação acabando com o sentido de oração presente na música.” (DUPLA D).

O diálogo do docente com a dupla e seu texto por meio do “questionamento” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016) mostrou resultados muito favoráveis no que se refere ao aprofundamento das ideias. Na resposta a dupla afirmava que se a canção tivesse outro ritmo teria seu sentido alterado, porém, não explicava qual era esse sentido. O questionamento do professor

aponta o interesse em saber, justamente, o que a dupla entendia por “sentido”, mais especificamente, pelo “sentido da música”. Questionada, a dupla esclareceu que esse sentido é de “calma e reflexão”, próprio dos “ritos religiosos” e que a música não teria o mesmo efeito caso fosse cantada em ritmos “agitados”, como, por exemplo, o funk.

Esses exemplos demonstram que a efetiva tomada de posição por parte do aluno, o destaque à sua própria palavra podem ser potencializados por meio das atividades de revisão e de reescrita. Ficou claro que todas as respostas, na reescrita, trazem evoluções, com aprofundamentos interpretativos, com organização estrutural, com a voz dos estudantes falando mais alto do que a voz avaliativo-institucional que, se não bem delimitada, cria barreiras à interlocução real e separa a língua do contexto histórico-social-político-ideológico em que está inserida e, principalmente, que ajuda a construir.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho contribuiu para mostrar a importância assumida pelas etapas de revisão e de reescrita dentro de um processo de escrita como trabalho. Objetivava-se expor como, por meio dessas etapas, constrói-se concretamente um diálogo responsivo amplo, pautado em três aspectos principais: a) as interlocuições dos alunos com a pergunta e o texto na produção da resposta inicial; b) as réplicas, sugestões, comentários, questionamentos (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) do professor na etapa de revisão textual; c) as interlocuições dos alunos com os apontamentos do professor e com o próprio texto na reescrita das respostas.

Cada um desses itens evidencia aspectos/níveis dialógicos na atividade. Em (a), com a pergunta disponibilizada pelo docente, que conduz, obviamente, ao texto anteriormente trabalhado, e fornece o “tema” da questão. Essa é uma das etapas iniciais e mais interessantes, pois mostra muito mais do que a posição do aluno em relação à temática; deixando claro, além disso, como ele enxerga a própria escola, os modelos didáticos etc. As respostas iniciais, pela forma tópica, breve, muitas vezes, desestruturada, demonstra que os alunos não respondiam a um interlocutor, mas a uma obrigação sistemática.

O item (b), nessa perspectiva, representa uma ruptura quanto a esse modelo institucional destacado acima. Aqui, apresenta-se a etapa mais importante do processo, uma vez que é o

momento em que o diálogo é instaurado, em que o professor se mostra responsivo em relação ao que o aluno tem a dizer; deixando claro que sua presença não se deve apenas ao fato de corrigir e atribuir uma nota, mas também, de contribuir e de se apropriar do conhecimento gerado em interação.

Neste trabalho, a etapa de revisão foi consolidada, sobretudo, por meio das estratégias apresentadas por Menegassi e Gasparotto (2016): apontamento, questionamento e comentário. A aplicação delas, vale destacar, não se faz de maneira aleatória; é a própria palavra do aluno que diz quando se deve questionar, apontar etc., pois o intuito é desenvolver o texto discente, e os resultados, a partir disso, são visíveis.

O terceiro item (c) evidencia essa efetividade do processo, de suas estratégias, além da própria amplitude. A reescrita das respostas nos exemplos apresentados demonstra que os alunos estabeleceram outra forma de diálogo com a pergunta, com o texto e com o interlocutor, neste caso, o docente; e é justamente a presença deste interlocutor que definiu o diálogo. Se o docente optasse por “corrigir” (pontuar “erros”, dar uma nota e encerrar o processo), ele não estaria em interlocução, mas apenas cumprindo sua função enquanto peça de uma instituição. Ao contrário, quando opta por interagir, comentar, contribuir, dar sugestões; quando se interessa, torna-se, concretamente, interlocutor de seu aluno.

Os exemplos apresentados demonstram que, nesta atividade, houve interlocução, diálogo. Respostas que eram, inicialmente, breves, tópicas, pouco aprofundadas, passaram a se estruturar de outra forma, buscando mais argumentos para o texto, organizando-os etc. Por que um aluno faria esse exercício de reflexão e aprimoramento se não tivesse um interlocutor a quem apresentar sua palavra? A chave desse questionamento conduz coerentemente ao âmbito do dialogismo.

A partir de todas essas questões discutidas, é necessário pontuar, ainda, que o *Dialogismo* afirmado neste trabalho, nas etapas de *revisão* e de *reescrita*, não se resume ao aspecto verbal que é aqui apresentado. O diálogo não está apenas no comentário deixado de forma escrita pelo professor no texto do aluno, este é um dos aspectos que está envolvido em um processo mais amplo. Na realidade, o diálogo se instaura desde a leitura dos textos que envolvem *A terceira margem do rio*, incluindo a forma como o docente conduziu a atividade, até a maneira como as perguntas foram apresentadas a turma e, posteriormente, qual foi a preparação para a recepção da revisão e o

trabalho de reescrita. Resumindo tudo o que foi dito, o dialogismo é um processo complexo que está em todas as instâncias do ensino e aprendizagem da escrita; em todos os detalhes da proposta didática.

Isso confirma as afirmações de Geraldi (2016) acerca da necessidade de assumir uma concepção de linguagem, pois considerar essa complexidade do dialogismo é ter clareza acerca das etapas que contribuem para as evoluções que são vislumbradas nas versões reescritas dos textos. Dessa forma, entende-se que a revisão e a reescrita significam pouco se desvinculadas de um desenho metodológico mais amplo. A produção escrita, de fato, “dá trabalho” aos docentes e discentes, mas fornece bons resultados.

Referências

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro Angelo; MENEGASSI, Renilson José. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. *Alfa*, rev. linguíst. (São José Rio Preto), São Paulo, v. 60, n. 3, p. 475-506, Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n3/1981-5794-alfa-60-3-0475.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____.; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GASPAROTTO, Denize Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04/1421>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins fontes, 1997.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Dialogia: do discurso à estrutura sintática. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (orgs). *Estudos dialógicos e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro e João editores, 2016.

MENEGASSI, Renilson José. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998.

_____. *Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto*. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

_____; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual interativa: aspectos teórico metodológicos. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 30 abr. 2018.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n.1, p. 177-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v14n1/11.pdf>>. Acesso em: 19 de novembro de 2018.

ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Tradução: Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *A construção da enunciação e outros enunciados*. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. Edição e supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

Eixo Temático: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas.

Produção textual em língua portuguesa: as principais dificuldades da escrita e da reescrita de textos de imigrantes haitianos da cidade de Pato Branco

Rafael Francisco Pellin Grando (UTFPR/Pato Branco-PR)

Letícia Lemos Gritti Lehmkuhl(UTFPR/ Pato Branco-PR)

Resumo

O referente artigo é um apanhado dos pontos mais importantes do trabalho de conclusão de curso do pesquisador e sua orientadora a qual foram analisados elementos de escrita e reescrita em textos do gênero relato pessoal de quatro alunos imigrantes haitianos que viveram na cidade de Pato Branco, Paraná, entre 2012 até 2017. A pesquisa teve como objetivos levantar dados sobre a escrita e reescrita dos imigrantes haitianos e identificar suas principais dificuldades na língua portuguesa. A metodologia utilizada foi a elaboração de cinco aulas sobre o gênero relato pessoal com a finalidade de descrever suas características e realizar as produções de textos do gênero durante os cinco encontros. Após a aplicação das aulas e das produções textuais, houve análise linguística dos textos (questões ortográfico-gramaticais, coesão e coerência) e análise de adequação ao gênero relato pessoal com base em suas características. O trabalho ancorou-se teoricamente no conceito de gêneros do discurso, elaborado por Bakhtin (1997), nos autores que dialogam sobre o gênero relato e relato pessoal, como Rezende (2014), assim como em outros que estudam os fatores de coesão e coerência (KOCH, 2009). Em relação aos alunos, foi pré-definido que os imigrantes haitianos deveriam ter algum conhecimento sobre a língua portuguesa para a produção dos textos que seriam analisados. Vários imigrantes haitianos já tinham participado de cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), realizados também na cidade de Pato Branco de forma voluntária com o objetivo de auxiliar imigrantes haitianos com dificuldades no idioma brasileiro. A partir das aulas realizadas, foram produzidos três textos do gênero relato pessoal em língua portuguesa, por aluno, sendo dois deles reescritas do primeiro realizado. Os resultados obtidos sob o ponto de vista linguístico mostraram que os imigrantes haitianos possuíam muitas dificuldades com a ortografia da língua portuguesa, principalmente com acentuação de palavras e com a pontuação, problemas de coesão por falta e troca de preposições, falta de elementos coesivos, excesso de uso de frases coordenadas e repetição constante de pronomes pessoais. Sobre gênero trabalhado, os resultados mostram que, a partir das aulas, o entendimento e a adequação ao gênero evoluíram de forma progressiva, demonstrando que os alunos entenderam o propósito do gênero trabalhado, como usá-lo e para que contexto ele se aplica.

Palavras-chave: Haitianos; relato pessoal; gêneros do discurso; análise linguística.

Abstract

The referent essay is a collection of the most important points of the work of conclusion of course of the researcher and its supervisor where it was analyzed elements of writing and rewriting in texts of the genre personal report of four Haitian immigrant students who lived in the city of Pato Branco, Paraná between 2012 until 2017. It had as objectives to collect data on the writing and rewriting of Haitian immigrants and to identify their main difficulties in the Portuguese language. The

¹ Este artigo é proveniente da pesquisa realizada em 2017 como trabalho de conclusão de curso do pesquisador Rafael Francisco Pellin Grando, na graduação de Licenciatura em Letras Português-Inglês, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Pato Branco.

methodology used was the elaboration of five classes on the personal narrative genre in order to describe their characteristics and to carry out the productions of texts of the genre during the five meetings. After the application of the classes and textual productions, there was linguistic analysis of the texts (spelling, grammar, cohesion and coherence) and analysis of adequacy to the personal reporting genre based on their characteristics. The work was anchored theoretically in the concept of genres of the discourse elaborated by Bakhtin (1997), as the authors whom dialogue on the genre personal reporting and reporting, as Rezende (2014), as well as others whom study the factors of cohesion and coherence KOCH, 2009). Regarding the students, it was pre-defined that the Haitian immigrants should have some knowledge about the Portuguese language for the production of the texts that would be analyzed. Several Haitian immigrants had already participated in Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), also held in the city of Pato Branco on a voluntary basis with the objective of helping Haitian immigrants with difficulties in the Brazilian language. From the classes held, three texts were produced per student of the personal reporting genre in Portuguese, two of which were rewritten from the first one. The results obtained from the linguistic point of view showed that Haitian immigrants have many difficulties with the spelling of the Portuguese language, especially with accentuation of words and punctuation, problems of cohesion due to lack and change of prepositions, lack of cohesive elements, excess of use of coordinated phrases and constant repetition of personal pronouns. On gender, the results show that, from the lessons, the understanding and the adaptation to the genre evolved in a progressive way, demonstrating that the students understood the purpose of the genre worked, how to use it and for what context it applies.

Keywords: Haitians; personal reporting; discourse genres; linguistic analysis.

1 INTRODUÇÃO

No dia 12 de janeiro de 2010, O Haiti foi assolado por um terremoto de magnitude 7.0 da escala Richter o qual também atingiu diversos outros países da América Central. Milhares de pessoas perderam suas vidas e outras milhares acabaram ficando desabrigadas. Sendo o país mais afetado pelo terremoto, o Haiti possui uma extensão territorial de 27.750 quilômetros quadrados e uma quantidade de cerca de 10 milhões de habitantes, sendo que mais da metade da população situa-se abaixo da linha da pobreza.

O Brasil solidarizou-se com o Haiti e passou a receber imigrantes haitianos ainda em 2010, na região norte do país, a partir da fronteira com o Peru. Os imigrantes haitianos rapidamente se disseminaram pelo Brasil, indo para todas as regiões do país, principalmente naquelas onde haviam mais ofertas de emprego. Um dos lugares onde muitos haitianos se estabeleceram em 2012 foi a cidade de Pato Branco, no Paraná. Pato Branco está localizada no sul do Brasil e possui cerca de 80 mil habitantes. Considerada pelos nativos a capital do Sudoeste, em Pato Branco existem várias empresas de grande porte que necessitam constantemente de mão de obra sem a necessidade de qualificação específica. Essa necessidade abriu várias oportunidades para os imigrantes haitianos,

os quais conseguiram aos poucos se inserir no mercado de trabalho da região em empresas e indústrias que precisavam de trabalhadores para realizar trabalho braçal.

Devido aos problemas com a língua portuguesa, língua oficial do Brasil, um movimento voluntário da comunidade surgiu em 2015 no bairro Fraron, onde se concentravam vários imigrantes haitianos. Esse movimento voluntário tinha como incentivadora a sra Crystiane Spricigo Ramon e tinha como objetivo ensinar o português para facilitar a inserção dos haitianos na cidade.

Próximo onde aconteciam as aulas voluntárias existe a Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Pato Branco. Nela há um curso de graduação de Licenciatura em Letras Português-Inglês, o qual possui como um dos objetivos formar professores para o ensino do português. Tendo ciência disso, os organizadores das aulas voluntárias buscaram a coordenação do curso para auxiliar com o projeto. Foi, então, que vários professores, mestrandos ou doutorandos se dispuseram em ajudar com a necessidade dos haitianos, bem como a Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC), da UTFPR. Dessa forma, então, iniciou-se o chamado Projeto De Português Para Falantes De Outras Línguas (PFOL), cuja finalidade seria auxiliar nas principais dificuldades dos imigrantes haitianos com a língua portuguesa.

No ano de 2016, por meio de dados levantados pelo Movimento dos Haitianos de Pato Branco MHAPA, havia cerca de 850 imigrantes haitianos, já incluindo as mulheres, as quais chegavam ao país geralmente após os homens, porém, o registro não contabilizava as crianças. O número para 2017 tornou-se incerto, pois nos últimos meses deste ano começou um fluxo de saída de haitianos da cidade e até mesmo do país, o que tornou o número preciso da quantidade de imigrantes impossível de definir sem uma pesquisa em maior escala.

Após trabalhar como monitor voluntário por quase dois anos, o pesquisador deste artigo, a partir da ideia do que poderia ser feito para contribuir com os imigrantes haitianos ou também, contribuir com quem trabalha a língua portuguesa com haitianos, passou a discutir a hipótese de realizar sua pesquisa para o trabalho de conclusão de curso direcionado para área linguística do português escrito por imigrantes haitianos. O primeiro passo foi fazer a escolha de trabalhar com gêneros textuais, uma vez que eles são uma opção plausível para abordar em conjunto com a língua portuguesa de forma adicional para os imigrantes. Essa escolha deu-se devido à graduação inteira em Letras Português-Inglês estar ligada ao estudo e ensino de gêneros. Tal estudo e ensino já estão sendo trabalhados nas escolas públicas, onde os antigos acadêmicos, já como professores, abordam essa tendência no ensino da língua portuguesa como língua mãe. Após análise de gêneros mais

adequados para trabalhar com imigrantes haitianos, optou-se por trabalhar o gênero relato pessoal.

O segundo passo foi realizar a seleção de alunos para aplicação das aulas, tendo como único requisito algum conhecimento da língua portuguesa que os tornassem capazes de se expressar na fala ou escrita. Já com os alunos escolhidos, o planejamento das aulas foi elaborado visando à apresentação do gênero relato pessoal e produção de três textos, o primeiro como diagnóstico, o segundo como a reescrita do primeiro e o terceiro como texto final sem auxílio, sem reescrita.

A pesquisa foi fundamentada cientificamente nas teorias de Bakhtin (1997), que discorre sobre os gêneros do discurso, Koch (2009), que comenta sobre coesão e coerência. Para o gênero relato e relato pessoal foi usado as teorias de Bräkling *apud* Rezende (2009) e Santos (2014). O referencial teórico para a língua portuguesa como língua adicional se deu por artigos de autores na área, como Perna & Sun (2011), a proficiência e como ela acontece por Leffa & Irala (2014)

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como a pesquisa utilizou-se de um gênero do discurso, fez-se necessário trazer Bakhtin, o qual traz sua concepção de gêneros ao teorizar que por meio dos tipos isolados de enunciados, descreve gêneros do discurso como estruturas que possuem formas e padrões estáveis ou quase estáveis, ou seja, que possuem características que diferem um gênero de outro (BAKHTIN, 1997). Por sua vez, Koch (2009) afirma que embora os gêneros possuam características e padrões, argumenta que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, apesar de parecer. A autora diz também que como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos à mudança e transformações, eles acompanham a sociedade com novos procedimentos e práticas que surgem com o passar do tempo. A argumentação de Koch vai ao encontro com o que Bakhtin diz sobre a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, sendo que cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera desenvolve-se e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997)

Madureira (2010) comenta sobre implicações da noção sócio-comunicativa de gênero no estudo da linguagem. O autor argumenta que desde a passagem das análises de frases para a tendência da análise de textos, as reflexões acerca da linguagem passaram a absorver questões imprescindíveis para lidar com os fatores de produções discursivas. Madureira (2010) ainda

menção que com as abordagens de gênero, configura-se um cenário propício a abarcar tais fatores de uma maneira mais organizada, pautada nas condições sócio-comunicativas em que a interação verbal se dá.

Bakhtin (1997) teoriza que os gêneros circulam em esferas possuindo finalidade de acordo com a intenção de quem o utiliza. Um ponto bastante pertinente sobre o gênero relato é que ele se possui características com elementos que remetem à narrativa, nele geralmente predomina o tempo verbal pretérito perfeito, pois conta acontecimentos que já passaram na vida das pessoas (GRANDO, 2017).

O gênero relato se dá pela seguinte descrição por meio das palavras de Bräkling:

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/período; b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas; c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s); d) Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator. e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos. f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado. Obs.: não há título no relato. (BRÄKLING, 2009, *apud* REZENDE, et al, 2013)

Já sobre os gêneros derivados do gênero relato, em grande parte eles se parecem, mas podem ser distinguidos devido à finalidade do texto que pode alterar algumas de suas características, alterando o gênero de forma mais geral para outro mais específico, como, por exemplo, os gêneros relato pessoal e relato de experiência. Sobre o relato de experiência, o autor pode relatar sobre uma experiência de vida ou até mesmo sobre uma experiência profissional, tornando-se um gênero mais objetivo, com uma finalidade mais determinada (GRANDO, 2017). Por sua vez, o gênero relato pessoal, e até mesmo o gênero relato de experiência são nada mais do que uma história que um emissor conta transformada em um texto oral ou escrito ressaltando personagens, tempo, espaço, contexto e, aproveitando das palavras de Bräkling *apud* Rezende (2009), sentimentos e experiências que, geralmente, concluem o texto.

Outra categoria que foi analisada na pesquisa foi a questão da coesão e coerência. Os

elementos coesivos dos textos dos alunos sujeitos desta pesquisa foram analisados a partir de teorias de Koch (2009). A coesão textual é quando um texto possui elementos que ligam sentenças umas nas outras, isso acontece devido à fatores diversos, esses fatores podem ser por conjunções, conectivos, pronomes, entre outros. Koch chama esses elementos de coesão referencial, aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro elemento nela presente (KOCH, 2009).

A partir do que Koch diz, em um texto, quando retoma-se um elemento nele presente há um caso de coesão referencial, sendo o primeiro elemento chamado de remissiva e o(s) seguinte(s) de referente textual. A autora ainda aborda sobre alguns mecanismos de coesão, sendo eles a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Sobre a referência em específico, Koch (2009) diz que são itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas que remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação.

Em relação à coerência, ela acontece durante o texto todo, como uma espécie de continuidade, levando em conta tudo o que é escrito do primeiro ao último parágrafo, além de estar ligado indiretamente à coesão, que por seu intermédio a coerência do texto é muito maior. (GRANDO, 2017). Um dos autores que dialogam sobre coerência é Ludovico (2015), o qual diz que considera-se como um princípio de interpretabilidade decorrente de uma multiplicidade de fatores, os quais ocorrem na interação do produtor e do receptor. Com base no que Ludovico (2015) comenta, “é possível entender que a coerência se dá de forma interativa no texto, possuindo muitos fatores que se ligam de modo global no texto inteiro para dar sentido ao que está presente nele” (GRANDO, 2017, p. 21).

Além da coesão e coerência, um ponto que não pode ser deixado de comentar é a questão do português como língua adicional para os alunos haitianos. Derivado do francês, a língua oficial dos imigrantes haitianos é o crioulo haitiano. Ao chegar ao Brasil, a língua portuguesa tornou-se outra língua que os haitianos tiveram contato, sendo assim, outra língua adicional para eles. Sobre a língua portuguesa, ela é falada oficialmente em nove países, como Portugal e Brasil, foi originada do galego-português e chegou ao Brasil com os portugueses em 1500. Sobre aprender uma língua adicional entra a questão da língua materna do aprendiz, “muitas vezes, está presente nesse processo, recorrendo-se a ela nas questões de criação de sentenças, léxico, entre outros, durante o processo de aprendizagem” (GRANDO, 2017, p. 21). Leffa & Irala (2014) comentam que o fato de

que a língua adicional é construída a partir das línguas que o aluno já conhece. “O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes” (LEFFA & IRALA, 2014, p. 33)

Em relação à proficiência de uma língua adicional, mesmo vivendo anos no Brasil, diversos imigrantes haitianos mantiveram suas dificuldades com a língua portuguesa, o que causa dúvida a questão da proficiência deles perante à língua mãe brasileira. Perna e Sun argumentam que a proficiência deve ser a capacidade de demonstrar coerentemente o conhecimento linguístico de uma forma adequada dentro de um dado contexto, obedecendo às regras socioculturais e aos fatores interpessoais (PERNA e SUN, 2011, p. 61).

Para analisar todas essas categorias, algumas etapas foram seguidas e estão descritas na sessão de metodologia a seguir.

3 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa houve necessidade de uma aplicação de aulas e, para isso, também foi necessário o planejamento da quantidade de aulas e dos conteúdos para os alunos imigrantes haitianos. Tanto o pesquisador quanto a pesquisadora já haviam tido experiências com alunos haitianos em aulas voluntárias e a partir disso elaboraram outras aulas com base na fundamentação teórica da seção anterior. Assim também foi feita a escolha do gênero a ser trabalhado. No total foram definidas cinco aulas e, então, partiu-se para a escolha dos alunos.

As primeiras opções de alunos foram os imigrantes haitianos que já tinham frequentado alguma das edições do Projeto De Português Para Falantes De Outras Línguas (PFOL), cursos de português na UTFPR e na Igreja Católica São Pedro (nos quais o pesquisador deste trabalho foi voluntário) e que conseguiriam conversar e escrever em português, pois de nada adiantaria alunos que não conseguissem ao menos escrever em português de forma que os dados levantados por esta pesquisa pudessem ser apurados.

Inicialmente, a turma teria por volta de cinco alunos. Apesar de vários alunos que o PFOL teve, após contato, verificou-se que poucos deles ainda estavam em Pato Branco, sendo que alguns tinham partido para fora do Brasil, passando a residir durante a realização desta pesquisa em países como a Venezuela, México e Cuba (GRANDO, 2017). Além disso, dos que ainda estavam na cidade, poucos deles possuíam um nível de comunicação e ortografia em português para trabalhar

com produção de textos, sendo, então, filtrados apenas aqueles que teriam tal capacidade, o que resultou em quatro alunos selecionados, sendo que três deles não frequentaram o curso do PFOL.

Sobre os quatro alunos imigrantes, eles tiveram seus nomes preservados e foram designados como aluno 1, aluno 2, aluno 3 e aluno 4. O aluno 1 possuía vinte e dois anos e não estava trabalhando durante o momento das aulas realizadas para esta pesquisa, já estava no Brasil há nove meses e trabalhava em uma empresa de sementes. O aluno 2 já participou do PFOL, possuía trinta e um anos e estava há dois no Brasil, é formado em Agronomia, no Haiti, trabalhou na Cruz Vermelha Espanhola, também no Haiti, e trabalhava no decorrer da pesquisa em um aviário. O aluno 3 possuía quarenta e um anos e é o aluno, de todos da turma, que estava há mais tempo no Brasil, chegando no país há cinco anos. No Haiti, trabalhava como professor de matemática e aqui no Brasil trabalhava em uma fábrica de fogões. Por fim, o aluno 4, vizinho do aluno 3, possuía trinta e quatro anos e estava no Brasil já faz quatro anos, trabalhava como motorista no Haiti e aqui no Brasil trabalhava também em uma fábrica de fogões. Com base no perfil dos alunos e nas condições estruturais disponíveis para esta pesquisa, as aulas foram programadas.

Os espaços das aulas intercalaram-se entre a casa do pesquisador e a UTFPR, câmpus Pato Branco. A primeira delas foi realizada na casa do pesquisador com um aparelho de projetor emprestado. Nessa aula foi disponibilizado o cronograma, feita a abordagem do tema, fornecido um texto de exemplo do gênero relato pessoal e elaborado um texto diagnóstico com o propósito de encontrar as principais deficiências da escrita dos alunos. A segunda aula, realizada na UTFPR, iniciou-se com um resumo da aula anterior e em seguida com a abordagem dos problemas mais comuns e com mais ocorrências no texto diagnóstico. Os exercícios ajudaram na compreensão dos principais problemas tanto da língua, quanto das características do gênero, que logo em seguida foram aprofundadas. Também fora realizada a correção de um dos textos de forma coletiva, destacando as trocas ortográfico-gramaticais e adequando melhor o texto ao gênero relato pessoal. Vale ressaltar que todos os alunos participaram de forma ativa durante a correção o texto, entendendo os problemas que o aluno do texto cometeu e aplicando as correções quanto à forma linguística e quanto ao gênero (GRANDO, 2017).

A terceira e quarta aula deram-se com base nas novas revisões dos problemas do texto diagnóstico, na apresentação de outro texto exemplo do gênero e na reescrita do texto diagnóstico dos alunos. Por fim, na última aula foi produzido um novo texto com um novo tema, sem uma

reescrita para analisar se as aulas sobre o gênero e os problemas ocorridos no texto diagnóstico e na reescrita persistiam, tinham diminuído ou foram todos sanados. Realizado todo esse processo, partiu-se para a análise dos dados coletados durante as referidas aulas.

4 ANÁLISE

Através da elaboração das aulas e da sua aplicação, para analisar a escrita e reescrita dos textos dos alunos imigrantes haitianos foram necessários definir dois níveis principais; análise textual e de adequação ao gênero. O nível um, análise textual, é subdividido em ortografia e gramática, coesão e coerência, e análise comparativa dos textos. No nível dois não há subdivisões, buscou-se analisar como foi o desempenho dos alunos apenas em relação ao gênero, se as características composicionais do gênero estiveram ou não presentes em seus textos.

Nos dois os níveis foram verificadas quantas ocorrências de inadequação cada aluno teve, quais foram os problemas mais recorrentes, assim como foram apontados os problemas de outras naturezas que também foram diagnosticados em seus textos.

4.1. ANÁLISE DO NÍVEL 1

No primeiro texto, o qual serviu como diagnóstico para verificar como estavam as escritas dos alunos, em relação ao nível ortográfico e gramatical, houve diversos problemas por parte de todos os alunos. As ocorrências estão presentes nos seguintes exemplos: “queria conseguir Aprender” (texto 1, aluno 1) e “lá no Meu Pais” (aluno 2, texto 1); Houve também problemas com ausência de preposições, exemplos: “nasci no dia 22 de outubro 1982”, “tem 1h enterva”, “eu gosto trabalha” (aluno 4, texto 1); Problemas de pontuação, seja ausência ou pontuação incorreta, exemplificado nesse trecho: “A família de meu pai Toda ela é de Jacmel mas[...]

 (aluno 1, texto 1); desvios da norma padrão ortográfica, tais como acréscimo de letras, exemplificado nos seguintes trechos: “Trabalhar na escolar é um servico bom” (aluno 3, texto 1, grifo nosso) e “minha mãe é vendora” (aluno 1, texto 1);

Nesse primeiro texto houve também ocorrências de confusão com palavras estrangeiras no texto, esse desvio foi chamado de transferência de códigos e acontece quando o aluno não tem em seu vocabulário da língua alvo, a palavra ou expressão para determinada situação e recorre a sua língua mãe ou, então, a uma língua que ele tem conhecimento da expressão que pretende usar e a utiliza onde falta no seu vocabulário da língua alvo. Tais ocorrências podem ser vistas nos seguintes

exemplos: “Meus alumnos são muito interligente” (aluno 3, texto 1, grifo nosso), sendo que alumnos é uma palavra espanhola equivalente à palavra “alunos” no português e, da mesma forma, a palavra Espagnol, que se refere à palavra “espanhola” no exemplo a seguir: “eu estava trabalhando com Cruz Vermelha Espagnol” (aluno 2, texto 1).

Tratando da comparação do primeiro texto entre os quatro alunos, os problemas mais claros na primeira versão do texto, em que todos os alunos tiveram ao menos uma ocorrência, foram questões de ortografia, pontuação, preposições, acentuação e transferência de códigos. Desses itens, destaca-se a questão ortográfica, com muitas ocorrências, sendo que um dos alunos teve no total de treze (aluno 3) e cinco, (aluno 1), o que demonstra que as palavras da língua portuguesa escrita para imigrantes haitianos tendem a serem difíceis de se escrever corretamente, uma vez que na fala esse problema não existe, sendo apenas a reprodução do som delas, mas essa dicotomia fala X escrita é uma característica que é própria de quando se está aprendendo uma nova língua.

Sobre o segundo item, coesão e coerência, no primeiro texto analisado, percebeu-se que não há muitos elos coesivos clássicos e que muitas vezes a má estrutura das frases compromete o entendimento do texto. No que se diz a respeito à coerência, mais em específico, trechos sem sentido, os alunos 2 e 3 apenas que tiveram ocorrências, sendo um caso cada um: “Eu é que nasci aqui por acaso” (aluno 2, texto 1). O “aqui” da frase não é identificado no texto e essa é a razão que deixa esse trecho sem sentido no texto.

Partindo para o segundo texto, a reescrita do primeiro, este foi uma tentativa de solucionar os problemas apontados na primeira versão, bem como um reforço para haver uma noção maior de como o gênero funciona e as suas características. Em comparação com o primeiro texto, houve uma quantidade significativamente inferior de problemas de ocorrências, sendo que em vários casos os quatro alunos sanaram todas as ocorrências em determinados itens e em outros apenas um ou dois dos quatro alunos teve uma única ocorrência. O que é pertinente destacar para o segundo texto é que o aluno 1 ainda teve várias ocorrências com a questão de uso indevido de letra maiúscula, assim como o aluno 2 e o aluno 4. Isso pode ser visto nos seguintes exemplos: “Eu Nasci no dia de 23 janeiro” (aluno 1, texto 2), “[...] eu amecei Vomitar” (aluno 1, texto 2).

Na última aula, os alunos tiveram uma breve revisão de todas as aulas anteriores com o objetivo de realizar o terceiro e último texto do gênero relato pessoal com um novo tema, sem

consulta nos textos anteriores e sem exemplo. Novamente os problemas gramaticais e ortográficos dominaram as ocorrências no texto, o que constata pela terceira vez que a língua portuguesa escrita, cheia de normas e regras, é realmente uma dificuldade muito grande para os alunos haitianos.

Em relação à ortografia e gramática, o problema do aluno 1 com letras maiúsculas persistiu. A questão das preposições também foi outro dos itens que não deixou de ter muitas ocorrências. Todos os alunos tiveram ao menos um problema, porém, o aluno 3 demonstrou que essa classe gramatical é algo de grande dificuldade para si, pois teve seis ao todo. Segue alguns exemplos de falta de preposições desse aluno: “nascino em Haiti”, “Todos os brasileiros gostavam os hatian”, “eu vou ficar no Brasil porque tem muito brasileiros gostam os hatian” (Aluno 3, Texto 3). O aluno 2 teve a maior quantidade de problemas com a conjugação de verbos, problemas que podem ser vistos neste exemplo: “ela paguei muito dinheiro” (aluno 2, texto 3), em que o verbo deveria estar conjugado como “pagou”, pois a frase deveria estar na voz ativa. Também é perceptível o problema nesse outro momento: “A primeira da experiança do trabalho me fiz muito bem” (aluno 2, texto 3, grifo nosso).

Sobre a coesão e coerência, apenas o texto do aluno 4 teve trechos sem sentido que podem ser vistos nos exemplos: “eu passei avios Haiti Panama City”, “Então eu vive” (aluno 4, texto 3). Apesar disso, o aluno 4 usou elementos coesivos por referência que podem ser vistos no seguinte exemplo: “Em 2013 pai tomou uma decisão de enviar para o Brasil. Ele fez um Pedido de Visto” (aluno 4, texto 3). Ao falar de seu pai, o aluno 4 em seguida usa o pronome “ele”, o que deixou o texto menos repetitivo por ter usado a coesão referencial. Da mesma forma fez o aluno 1 quando se refere à dificuldade em aprender a ciência administrativa devido à dificuldade com a língua portuguesa e em seguida utiliza o pronome “ela” para referenciá-la, como pode ser visto no exemplo: “estudava Ciência administrativa [...] agora eu estou Com um problema aqui no Brasil queria Conseguir aprender ela pois, a língua portuguesa é difícil” (aluno 1, texto 3, grifo nosso).

Sobre os casos de repetição, com exceção do aluno 3, todos os demais novamente fizeram muito uso do pronome pessoal em 1ª pessoa (eu), principalmente o aluno 1 o qual deixou o texto mais repetitivo em relação aos demais. Ainda assim, em alguns casos, o aluno 1 deixa frases com o sujeito oculto, como, por exemplo “passei 3 dias para Chegar do avião na Casa”, o que tira um pouco a repetição do texto.

Comparando os textos, uma das conclusões que se pode chegar foi que a quantidade de erros esteve associada à quantidade que cada aluno escreveu, uma vez que o aluno que escreve o maior texto tende a ter mais problemas, enquanto o que escreve menos, consequentemente um número inferior (GRANDO, 2017). No geral, o aluno 2 teve um número de itens maior com mais quantidade de ocorrências (acentuação, repetição, preposição, ortografia, etc) e o aluno 4 a menor quantidade.

Na comparação entre os três textos (texto 1, diagnóstico, texto 2, reescrita e texto 3, final), com relação às preposições, comparando o primeiro com o terceiro texto, apenas o aluno 3 aumentou a quantidade e, de forma significativa, enquanto os demais alunos tiveram menos ocorrências no texto 3 em relação ao texto 1. Um ponto que não teve a melhora esperada e que foi amplamente abordado durante as aulas após os apontamentos do primeiro texto foi o item da conjugação de verbos. Houve uma melhora apenas do aluno 3, que teve sete ocorrências no primeiro texto, uma no segundo e voltou a uma quantidade considerável média, com quatro no último texto. O aluno 4 teve um desempenho curioso, pois havia tido uma única ocorrência no texto 1, duas no texto 2, que foi o texto que mais teve ocorrências e, novamente, uma única ocorrência no texto 3, demonstrando que não houve melhora e, sim, que continuou praticamente com o mesmo desempenho. Outro ponto relevante da análise na questão ortográfica, gramatical e de coesão e coerência entre todos os três textos foi que todos os quatro alunos apresentam frases simples, praticamente sem subordinação e “amontoadas”, na maioria sem ligação umas com as outras e relativamente simples.

4.2. ANÁLISE DO NÍVEL 2

Como mencionado acima, a análise deu-se por dois níveis. O nível 1, o qual abrangia questões ortográfico-gramaticais, de coesão e coerência e análise comparativa entre os dois textos. Já o nível 2 foi destinado apenas para a adequação ao gênero utilizado para as aulas. Para a análise de adequação ao gênero foram utilizados os mesmos parâmetros e características que foram comentados por Bräkling *apud* Rezende (2009) e Santos (2014), como visto na fundamentação teórica acima, e também sobre o que foi abordado do gênero relato pessoal durante as aulas, chegando ao consenso de que o gênero deveria ter as seguintes características: personagens, local, tempo (data, fluxo temporal, período), contexto, conclusão e importância.

Para tornar-se mais fácil o entendimento da adequação ao gênero trabalhado, uma tabela geral com todos os textos dos quatro alunos foi realizada. O objetivo da tabela foi a comparação se o aluno melhorou ou piorou na adequação ao gênero.

Tabela 1 - Tabela geral de adequação ao gênero dos três textos

	Aluno 1			Aluno 2			Aluno 3			Aluno 4		
Texto	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Personagens	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Local	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Contexto	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Conclusão	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Importância	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não

Fonte: (GRANDO, 2017, p. 47)

Analisando a tabela geral, os mais numerosos casos de adequação ao gênero estão presentes no texto 3. Por outro lado, o texto 1 teve um caso de várias ausências por parte do aluno 3, um caso de todas as características composicionais do gênero presentes no texto realizada pelo aluno 2 e os outros dois casos restantes, tanto o aluno 1 e aluno 4 realizaram seus textos deixando duas características composicionais do gênero ausentes, sendo elas a conclusão e a importância. De todos os alunos, o que mais teve facilidade com o gênero, sem dúvidas, foi o aluno 2, o qual apenas deixou em um dos textos uma única característica faltante, demonstrando que desde o início dominou o gênero proposto.

Percebe-se, então, que todos os alunos se adequaram ao gênero muito bem, sendo o aluno 3 com o maior progresso, seguido pelo aluno 1, que melhorou do texto 1 para o 2 com uma característica composicional do gênero a mais. O mesmo resultado desse aluno se manteve para o texto 3, com a mesma ausência do item importância, porém, como no texto 3 foi abordado um assunto novo e sem apontamentos feitos pelo professor sobre a questão do gênero em relação ao texto 2, o texto 3 se sobressai no empate. Curiosamente, o aluno 2 foi o único que teve um caso de adequação inferior no texto 3 em relação ao anteriores, ainda assim seu texto esteve quase totalmente dentro do gênero, apenas faltando o item da importância. É possível que tenha acontecido um de dois problemas que justificam essa ausência. O primeiro possível problema foi na hora que o aluno 2 foi concluir seu texto e tenha esquecido dessa característica (importância) ou, então, a segunda hipótese é a de que ele tenha se confundido sobre o que ela deveria abordar, pois todos os alunos tiveram a mesma ausência no último texto, o que fortalece a hipótese da confusão

sobre o que deveriam escrever nesse item que caracteriza o gênero relato pessoal. Isso leva a crer que uma abordagem mais profunda desse item em específico teria sido necessária para melhor entendimento.

5 CONCLUSÃO

A partir do que foi analisado dos textos dos alunos haitianos, é notável que a língua portuguesa escrita torna-se uma barreira muito grande devido fatores gramaticais e ortográficos, principalmente porque a língua portuguesa possui diversas regras de acentuação, o que não está presente em línguas como, por exemplo, o inglês. Os dados levantados indicam que houve muitos problemas de ortografia e acentuação, que, em grande parte, não são perceptíveis na fala, ressaltando que a língua portuguesa escrita é mais difícil do que a falada. Característica também de outras línguas.

Um dos pontos que é notado facilmente é que a maioria dos alunos têm problemas com preposições, muitas vezes deixando de lado seu uso. Mesmo com as aulas, os alunos não demonstraram muito progresso nas ocorrências das preposições, sendo que apenas um aluno teve o desempenho melhor. As preposições colaboram com o fator coesivo do texto ao juntar os elementos, diferente do que é visto em todos os textos analisados dos alunos em que as sentenças denotam praticamente novos fatos, não retomando o que foi dito anteriormente (GRANDO, 2017). Além disso, há muitos casos de repetição de pronomes, como por exemplo, o pronome “eu” que esteve muito presente em todos os textos. A partir desse contexto todo, o reforço sobre preposições é necessário, assim como um possível trabalho com conjunções poderia ajudar os alunos haitianos a ligar as frases, deixando-as menos simples e com mais coesão textual.

Os alunos haitianos possuem problemas de conjugação de verbos, em especial, o aluno 3 demonstrou ter essa dificuldade maior do que os demais, especificamente na concordância de número. A língua portuguesa flexiona o verbo de acordo com o sujeito em todos os tempos verbais, diferente do inglês para o tempo verbal do presente, que mantém a conjugação e apenas adiciona-se a letra “s” para sujeitos na terceira pessoa do singular. Comparando os textos dos alunos, conclui-se que do texto 1 para o 3, dois alunos pioraram (aluno 1 e aluno 2), um aluno melhorou (aluno 3) e um aluno manteve-se igual (aluno 4), ou seja, os alunos têm problemas com domínio dos verbos. É recomendável trabalhar com conjugação verbal de forma enfática com os alunos para aulas de

língua portuguesa para alunos haitianos.

Os melhores resultados estão na adequação ao gênero relato pessoal. O gênero proposto para os alunos foi extremamente bem aceito, de compreensão fácil e possibilitou uma ampla discussão durante as aulas. “Muito das discussões deram-se pelas dúvidas que cada aluno tinha e, em um conjunto com os exemplos, serviram como base para a produção dos textos sobre o gênero de forma mais natural, menos forçada ou até mesmo “reproduzida” a partir dos textos de exemplo.” (GRANDO, 2017, p. 51).

Com base nas características composicionais do gênero trabalhadas com os alunos haitianos, a adequação ao gênero foi em todos os textos e esteve presente logo a partir do primeiro. As características estiveram melhores e mais presentes no texto 2 com base nos apontamentos da correção, pois esse foi a reescrita do texto 1. No texto 3, os alunos tiveram um desempenho melhor ou similar ao texto 2, sem consulta ou apontamentos feitos pelo professor ou correção de qualquer tipo durante a produção do texto 3, o que torna conclusivo que os alunos avançaram de forma gradativa nas características do gênero trabalhado e por meio da escrita e reescrita conseguiram produzir um texto quase totalmente dentro do gênero, que diferente do aspecto gramatical, não haveria necessidade de uma reescrita apenas para o fim de adequação ao gênero aplicado. (GRANDO, 2017)

O professor, durante o processo, foi essencial para o desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos, sejam eles de ordem ortográfico, gramatical, de coesão e coerência ou de adequação ao gênero. Os alunos demonstraram melhoras ao comparar o texto 1 com o texto 3. O texto 2 foi obviamente o texto em que menos problemas ocorreram devido às correções e apontamentos que os alunos tiveram acesso, porém, o texto final, sem auxílio algum, deixou claro que ao comparar com o texto 1 a melhora foi evidente nos dois aspectos.

Para concluir, trabalhar com um gênero específico e, principalmente, fazer uma escolha inteligente do gênero trabalhado oportunizou o avanço dos alunos de forma gradual durante as cinco aulas. Identificar os problemas sobre o gênero durante o texto 1 e a correta abordagem feita pelo professor pesquisador para que os alunos entendessem o motivo desses problemas para que não os repetissem novamente em textos futuros foi eficiente. Isso tudo demonstrou que a mediação do professor nesse processo todo foi essencial e decisiva para adequação ao gênero e também para

alguns dos itens que correspondiam à ortografia, gramática, coesão e coerência (GRANDO, 2017).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRANDO, Rafael Francisco. **Produção textual em língua portuguesa: Uma análise da escrita e da reescrita de textos de imigrantes haitianos da cidade de Pato Branco**. 2017. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013-2017.

KOCH, Igedore Grungfeld Villaça. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LUDOVICO, F. M. **Resenha sem título**. Interletras, Dourados, 2015, v. 3. n. 20. p. 4, mar. 2015.

MADUREIRA, A. L. G. **Implicações da noção sócio-comunicativa de gênero no estudo da linguagem**. Revista Inventário, Bahia, n. 8, abr. 2015.

PERNA, Cristina L.; SUN, Yuqi. **Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de hedges em português por falantes nativos de mandarim**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 59-70, jul./set. 2011.

REZENDE, Dener. HILA, Cláudia Valéria Doná. **O gênero relato no vestibular e a narração escolar: considerações sobre a estrutura composicional**. In: Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares, 4., 2013, Maringá. Anais... Maringá, 2014 p. 7.

SANTOS, Marta Leonora Batista dos. **O gênero textual relato de experiência: aspectos da competência linguístico-discursiva do aluno da EJA em produção de textos escritos**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

Eixo Temático: Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Línguas Adicionais: desdobramentos e perspectivas

Dificuldades na relação grafo-fonêmica na aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Fundamental

Raquel Amoroginski Marcos (UTFPR)

Resumo

O desenvolvimento da escrita na L2 depende de fatores como o *input* fonológico do aprendiz e também da correspondência entre os sons e as letras da língua materna, aqui denominada de L1, e da L2, levando em conta o nível de transparência ou opacidade na relação entre grafemas e fonemas na língua aprendida. O presente estudo propõe-se a mostrar a interferência que a L1 possui na escrita da L2 nas primeiras práticas de produção escrita de crianças no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Tal interferência será evidenciada por meio das diferenças entre o sistema vocálico e o sistema consonantal do português e do inglês. Além disso, a proposta deste estudo é destacar como a percepção oral entre tais diferenças e o desenvolvimento de um sistema de significados (VYGOTSKY, 1989) na L1 pode influenciar de forma positiva a produção escrita dos alunos na L2. A interferência da L1 nas primeiras práticas de produção escrita na L2 será mostrada com base na produção escrita de alunos de três séries distintas do Ensino Fundamental I (2º, 3º e 4º anos) de uma escola privada na cidade de Pato Branco no sudoeste do estado do Paraná, com a participação de um total de 39 alunos. A atividade foi realizada na primeira quinzena do mês de julho de 2018 durante uma aula regular de Língua Inglesa na única aula semanal da disciplina no currículo da instituição. Uma lista de 20 palavras foi selecionada antecipadamente pela professora dentre o vocabulário apresentado nas primeiras unidades do livro didático das turmas e as palavras foram ditadas duas vezes: primeiro sem qualquer instrução e, em uma segunda aula, com orientações expressas quanto à escrita das palavras. Nas produções escritas analisadas é possível perceber que, na grande maioria, elas usam como parâmetro a sonoridade que as palavras possuem na L1, pois se baseiam no sistema fonológico que eles já possuem desenvolvido. São exemplos os vocábulos *faiv* (ao invés de *five*), *soufa* (ao invés de *sofa*) e *bol* (para *ball*).

Palavras-chave: Produção escrita, Sistema vocálico, Sistema consonantal, percepção oral, L2

Abstract

The development of writing in the L2 depends on factors such as the phonological input of the learner and also of the correspondence between the sounds and the letters of the mother tongue, here named L1, and the L2, taking into account the level of transparency or opacity in the phoneme-to-grapheme relation in the target language. The current study intends to show the interference that the L1 has in the writing of the L2 in the first written productions in the first years of elementary school. This interference will be shown through the differences between the vowel and the consonant system of Portuguese and English. Besides that, this study aims to highlight how the oral

perception of such differences and the development of a system of meanings (VYGOTSKY, 1989) in the L1 may influence the written productions of the L2 students in a positive way. The interference of the L1 in the first written productions of the L2 will be shown based on the written production of students from three different grades of elementary school (2nd, 3rd and 4th grades) from a private school in the city of Pato Branco, in the southeast of Paraná, with the total of 39 students. The activity was done in the first two weeks of July, 2018, during a regular English class, which is the only class per week in this school. A list of 20 words was selected by the teacher in advance among the new words introduced in the first units of the student's book and the words were dictated twice: first without any instruction on orthography and, in a second class, with clear instructions on the orthography of the vocabulary. On the written productions it is possible to realize that, mostly, they use the sonority of the words in the L1 as a parameter, because they are based on the phonological system they already have. Some examples are the words *faiv* (instead of *five*), *soufa* (instead of *sofa*) e *bol* (for *ball*).

Keywords: Written production; Vowel system; Consonant system; oral perception; L2.

1. INTRODUÇÃO

Em uma abordagem comunicativa da língua, as quatro habilidades linguísticas básicas (audição, fala, leitura e escrita) são reconhecidamente importantes, embora uma ou outra seja mais trabalhada conforme a demanda dos alunos (RAPAPORT, 2008). Em escolas do Ensino Fundamental I que ofertam uma aula semanal de Língua Inglesa (sendo a outra aula de Língua Estrangeira Moderna, algumas vezes, de Língua Espanhola), as atividades que estimulam a produção escrita dos alunos são por vezes deixadas de lado. Isso pode ocorrer devido a uma série de fatores, como o grande número de alunos (que dificultam uma correção individualizada e de qualidade), a carga horária reduzida, a falta de interesse do próprio professor em trabalhar a representação escrita das palavras outrora e as dificuldades que são peculiares ao próprio processo da representação escrita¹. Dificuldades essas que podem ser notadas não só no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, mas também da língua materna.

Apesar de diferentes abordagens e metodologias no dia a dia da sala de aula, acredita-se que os alunos têm muito a se beneficiar dos mais variados contextos comunicativos, que incluem a comunicação escrita. Soma-se a isso o fato de que para um aprendizado natural de uma língua estrangeira como o inglês, a oralidade antecede a escrita (já que falamos primeiro e posteriormente

¹ Aqui usaremos o termo escrita com o sentido de *spelling* do inglês, ou seja, como representação escrita. Não se trata da escrita que é desenvolvida juntamente com a leitura e que tem o sentido de produção escrita.

desenvolvemos a escrita) para dominar ambas as habilidades. Com respeito a oralidade e a escrita de uma língua, Veloso (2005) diz que a linguística, de um modo geral, não traz a escrita como um de seus tópicos de estudo. Segundo ele,

um dos reflexos da ideia de que a escrita não constitui um objecto intrinsecamente linguístico reside na admissão de que, devido a um pretensu carácter secundário da escrita em relação à vertente fónica da linguagem, são as características estruturais (fonológicas ou outras) de uma língua que determinam as características da sua escrita, e nunca (ou, pelo menos, raramente) o inverso (VELOSO, 2005, p. 50).

Acredita-se que alunos têm muito a se beneficiar do ensino de habilidades tanto orais quanto escritas, tendo como ponto de partida a percepção oral entre as diferenças do sistema vocálico e do sistema consonantal da L1, o português, e da L2, o inglês para que haja o desenvolvimento do que Vygotsky (1989) chamou de *sistema de significados*. Essa distinção entre os sistemas das duas línguas fica mais evidente na metodologia empregada para a geração de dados deste estudo. É por meio de tais dados que o presente estudo propõe-se a mostrar a interferência que a L1 possui na escrita da L2² nas primeiras práticas de produção escrita de crianças no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Essa interferência será evidenciada por meio das diferenças entre o sistema vocálico e o sistema consonantal do português e do inglês. Além disso, a proposta deste estudo é destacar como a percepção oral entre tais diferenças e o desenvolvimento de um sistema de significados (VYGOTSKY, 1989) na L1 pode influenciar de forma positiva a produção escrita dos alunos na L2.

1.1 – DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E A RELAÇÃO GRAFO-FONÊMICA

A escrita é, na maioria das vezes, discutida como produto escolar. Contudo, ela pode ser vista antes como objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade de uniformizar as formas de registro do que já não teria como armazenar na memória. Percebe-se que “como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas)” (Ferreiro, 1986, p. 43). A escrita pode ser vista em

² L2 se refere aqui à língua estrangeira em questão, o inglês, enquanto a língua materna considerada é o português.

diferentes lugares, como letreiros, nomes de ruas, *outdoors*, cardápios de restaurantes, nomes de programas de televisão, nomes de jogos eletrônicos, etc. Todavia, a junção da escrita com as ações sociais não denota imediatamente a aprendizagem, ou seja, o conhecimento acerca da escrita ocorre em um prolongado processo construtivo em que as propriedades dos sistemas simbólicos vão sendo descobertas (FERREIRO, 1986).

Assim que as crianças se dão conta de que sons podem ser escritos, o que se percebe é que as crianças criam suas próprias formas de representar as letras e as palavras, isto é, “as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente” (FERREIRO, 1986, p. 45). Interpretar essas produções escritas iniciais, contudo, não é um trabalho fácil. Apesar de a criança estar imaginando, muitas vezes, que de fato escreveu uma palavra compreensível, por vezes seu registro não se assemelha com o nosso sistema alfabético. Aliás, quando a criança aprende a escrever, ninguém lhe diz que as letras do alfabeto, que possuíam uma forma única, passam a admitir variantes.

Isso quer dizer que, além de usar o sistema alfabético para representar os sons de cada letra, sílaba, palavra, a criança ainda aprende que as letras do alfabeto podem ser maiúsculas, minúsculas e, quando cursivas, variar de acordo com cada pessoa que escreve. A escrita é, pois, um desenho, uma idiosincrasia das letras. Dessa forma, a letra A pode ser escrita como for e nós, adultos, sabemos disso, mesmo que inconscientemente. Cagliari (1989, p. 97), ao tratar do ensino formal da escrita, diz que o grande problema é que “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo”. Esse fato muito tem a ver com as idiosincrasias da escrita, ou seja, com a forma como cada usuário escreve de um modo que lhe é próprio, singular, segundo Cagliari (1989).

Contudo, apesar de ser uma interessante discussão, não é sobre essa escrita que vamos nos deter aqui, mas sim, conforme corrobora Veloso (2005, p. 49), tratar-se-á da “representação gráfica de aspectos de natureza linguística exclusivamente com recurso aos símbolos grafêmicos alfabéticos”. Ainda, quando se trata do início do processo da escrita como produto escolar, os traços da linguagem escrita explicam por que o seu desenvolvimento na criança em idade escolar fica muito atrás daquele da fala oral. Para Vygotsky (1989, p. 86), “A discrepância é causada pela proficiência da criança na atividade espontânea e inconsciente, e pela sua falta de habilidade para a atividade abstrata, deliberada”.

O processo da escrita é mais artificial do que o processo da fala, uma vez que a oralidade é

vista com uma “atividade espontânea e inconsciente”, enquanto a escrita é “abstrata e deliberada”, conforme defende VYGOTSKY (1989, p. 86). A complexidade da escrita reside no fato de que “a criança tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes” (VYGOTSKY, 1989, p. 85). Escrever, portanto, demanda dos aprendizes um grande esforço psíquico.

De acordo com Callou (2001, p. 46), “o problema da relação grafema-som-fonema coloca-se imediatamente no momento da alfabetização (ler e escrever)”. Para ela, isso se deve ao fato de que quando falamos não realizamos fonemas (entidade abstrata), mas sim fones (elemento concreto) e quando escrevemos devemos representar esses sons através de grafemas ou letras. Quando alfabetizada, a criança vai aprender que as letras servem de símbolo para os segmentos fônicos da língua. A dificuldade inicial é o que Callou (2001) chama de “biunivocidade letra-fone”, cuja hipótese é limitada e varia de dialeto para dialeto. Estendemos esse pensamento para a variação de língua nativa e língua estrangeira.

As dificuldades na escrita estão também relacionadas com a classificação da língua alvo de acordo com sua transparência ou opacidade de escrita, fonemicamente falando. Veloso (2005, p. 49) ao tratar de línguas como o português, que possui um sistema de escrita alfabético, afirma que em tal sistema de escrita, a princípio, cada símbolo gráfico corresponde a um segmento fonológico ou, em alguns casos, fonético. Adotamos aqui o termo ideal usado por Veloso (2005, p. 50) para se referir a escrita alfabética em que a correspondência grafema-fonema e fonema-grafema seja “perfeitamente sistemática e isomórfica”.

Segundo o autor lusitano,

As línguas com escrita fonemicamente transparente são aquelas que melhor correspondem àquele que, no início do presente texto, dissemos ser o principal objectivo de um sistema alfabético “ideal”. Em tal sistema, existiria uma correspondência maximamente regular, sistemática e biunívoca entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos discretos. Já as línguas com escrita fonemicamente opaca consubstanciam um afastamento em relação a esse sistema ideal, pois na representação gráfica acabamos por encontrar símbolos que – (...) – escapam a uma correspondência directa, biunívoca e isomórfica com as cadeias segmentais da forma fonético-fonológica das palavras.

Estabelecer uma relação grafo-fonêmica em uma L2¹ pode ser igualmente difícil, dependendo do *input* fonológico e da questão da transparência ou opacidade do sistema ortográfico

nas línguas. O grau de diferença entre a língua materna do aprendiz e a L2 pode tornar o aprendizado da língua estrangeira mais difícil (LIGHTBROWN; SPADA, 2006). Quanto às línguas em questão neste estudo, pode-se dizer que o português é uma língua de correspondência transparente, enquanto o inglês possui correspondência opaca (ERDENER; BURNHAM, 2005). Isso quer dizer que o português é uma língua cuja relação entre as letras e os sons por elas representados mostra-se mais previsível do que no inglês (ALVES; BARRETO, 2012).

Dessa forma, ainda que o português e o inglês façam uso do mesmo sistema alfabético, a relação entre a escrita e a produção de sons é diferente em cada um desses sistemas. Por mais que os alunos do Ensino Fundamental I normalmente já estejam alfabetizados na sua língua materna, a partir do 2º ano, a produção escrita surge como um desafio no processo de *literacy*³ também na L2.

Um dos desafios nesse sentido é promover situações de interação social que motivem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, incluindo o desenvolvimento da língua. De acordo com a perspectiva sociocultural trazida por Vygotsky, a fala e o pensamento estão intimamente ligados. Lightbrown e Spada (2006, p. 47) acrescentam a escrita à fala e dizem que ambas “mediam o pensamento, o que significa que as pessoas podem conseguir controlar seus processos mentais como uma consequência de internalizar o que outras pessoas dizem para elas e o que elas dizem para os outros”.

Apesar de a perspectiva sociocultural vygotskyana não ser mais detalhada neste momento, ela serve para ilustrar a importância de uma situação em que “o aprendiz seja capaz de agir em um nível mais elevado de aprendizagem porque houve apoio de seu interlocutor” (LIGHTBROWN; SPADA, 2006, p. 47). A saber, os alunos que estão aprendendo inglês têm muito o que se beneficiar de situações comunicativas autênticas em que haja interação professor-aluno e aluno-aluno em prol do desenvolvimento de suas habilidades, tanto orais quanto escritas.

1.2 – COMPARANDO OS SISTEMAS FONOLÓGICOS DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS

Por uma questão de restrição da discussão e da pertinência em relação aos dados gerados no instrumento aplicado, conforme explica a seção a seguir, nos restringiremos aqui a tratar dos fonemas segmentais do português e do inglês, isto é, das vogais e das consoantes. Este estudo,

³ *Literacy* é definida como a habilidade de ler e escrever no *Cambridge Dictionary*. A opção por trazer o termo em inglês no corpo do texto é porque ele cria uma proximidade com a L2 na qual os dados foram analisados.

portanto, não contemplará explicações acerca dos fonemas suprasegmentais, a citar: os acentos, as alturas e as junturas.

Quando paramos para fazer uma comparação fonema com fonema das duas línguas, percebemos que alguns erros que são cometidos pelos alunos brasileiros podem se originar de diferenças sensíveis entre as estruturas do português e do inglês (MASCHERPE, 1970). Um estudo de tais diferenças pode possibilitar ao professor de Língua Inglesa a preparação de atividades que levem os alunos a perceberem diferentes fonemas e a lidarem com possíveis desvios na produção, tanto oral quanto escrita, da língua.

Os dados gerados em atividades pedagógicas demonstram que

Quando não há um fonema na língua nativa que possa ser transferido para a língua estrangeira e funcionar realmente como o fonema em questão, o estudante não será capaz de reproduzir esse fonema prontamente, ao aprender essa língua estrangeira. Ele o substituirá por algum outro fonema de seu estoque nativo. A experiência mostra que o aprendiz terá dificuldades tanto para ouvir, como para produzir o novo fonema (MASCHERPE, 1970, p. 7-8).

Estendemos o comentário acima à escrita, uma vez que a falta de equivalência para fonemas do inglês, como /tʃ, dʒ, ə, h, r/ entre outros, como nas palavras *chair, jail, ether, hope, rose*, respectivamente, pode refletir na dificuldade em ouvir, pronunciar e, conseqüentemente, escrever palavras que contenham esses fonemas. É claro que as dificuldades podem ter outras razões. De acordo com um estudo feito por Mascherpe (1970), que resultou em sua tese de doutoramento, as dificuldades de percepção e de produção pelos aprendizes podem se dar de duas outras maneiras. A primeira diz respeito à semelhança (ou não) dos alofones de uma e da outra língua (Mascherpe, 1970, p. 8). Nesse caso, um exemplo é o fonema /p/ do português, que é semelhante ao fonema /p/ do inglês. A segunda questiona se o fonema é igualmente distribuído. Fica mais fácil se pensarmos no fonema /m/ do inglês, como em *Tom*. Ele possui um fonema paralelo em português, como o /m/ de *mato*. No entanto, podemos notar que em inglês o fonema /m/ aparece em final de vocábulos e, em português, não (MASCHERPE, 1970, p. 8-9).

Conforme Mascherpe (1970, p. 6), “somos inclinados a transferir todo o sistema de nossa língua nativa para o novo processo que empreendemos, ao nos iniciarmos num idioma estrangeiro”.

2 – METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado a partir de uma atividade de escrita proposta para três turmas do Ensino Fundamental I (2º, 3º e 4º anos) de uma escola privada na cidade de Pato Branco no sudoeste do estado do Paraná, com a participação de um total de 13 alunos de cada turma. Os dados foram coletados na primeira quinzena do mês de julho de 2018 durante uma aula regular de Língua Inglesa na única aula semanal da disciplina no currículo dessa instituição. Cada um dos dois momentos da atividade teve a duração de 45 minutos e consistiu no ditado de 20 vocábulos, selecionados antecipadamente pela professora dentre as palavras novas apresentadas nas unidades 1 a 4 do livro didático usado pela turma.

A atividade foi dividida em dois momentos: na primeira aula, os alunos não tiveram acesso a qualquer material escrito e foram solicitados a escreverem em uma folha própria a palavra ditada ao lado do numeral correspondente (de 1 a 20). Foi-lhes solicitado que escrevessem a palavra da forma como achavam que ela é escrita e que a professora ou os colegas não poderiam fornecer qualquer ajuda nesse momento. Cada palavra ditada foi repetida pelo menos três vezes e, ao pronunciá-la, a professora mostrou um *flashcard* com a figura que representa a palavra. Todos os *flashcards* são componentes do mesmo material didático⁴ usado regularmente nas aulas e as figuras são iguais às figuras do livro didático das turmas em questão. Ao final, todas as folhas foram recolhidas pela professora, sem qualquer correção ou comentário.

Na aula seguinte, os mesmos *flashcards* usados no ditado da aula anterior foram colados no quadro e numerados de 1 a 20, na mesma ordem em que constavam na atividade já realizada. Os alunos receberam orientações expressas quanto à escrita das palavras nesta segunda fase: a professora escreveria o número correspondente a cada figura e logo ao lado a palavra com lacunas apenas nas vogais que a completam.

A professora escreveu as 5 vogais ortográficas do português e do inglês (a, e, i, o e u) no quadro e os alunos foram informados de que na língua portuguesa as vogais possuem 7 sons diferentes, isto é, os fonemas da nossa L1 são /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/ e /u/. Em contrapartida, na língua inglesa, a L2 em questão, são 11 os fonemas das vogais. A professora disse que eles

⁴ O material didático usado pelas três turmas é o *Hop Up!* da Editora FTD.

perceberiam que a mesma vogal pode ter sons diferentes dependendo da palavra. Alguns encontros consonantais foram destacados pela professora, como o /θ/ em *bathroom* e o /tʃ/ em *chicken*, dependendo da lista de palavras da turma.

Os alunos foram solicitados a abrirem o livro didático na seção *Dictionary*, que contém figuras iguais às dos *flashcards* acompanhadas das palavras. Eles poderiam usar livremente esse material como referência à forma escrita das palavras. Cada aluno também teve que escrever o seu nome em um pedaço de papel. A seguir, de posse dos papéis contendo o nome dos alunos da turma, a professora sorteou um aluno de cada vez para ir ao quadro e completar a palavra com as vogais faltantes (a fim de facilitar o processo, já que as vogais existem no alfabeto em menor número que as consoantes). Com o intuito de manter a ordem e o foco dos alunos, uma palavra foi escrita de cada vez e, depois de completa e corrigida, uma nova palavra com lacunas era escrita no quadro.

Após ditadas as 20 palavras, a professora entregou uma nova folha (igual à da aula anterior) e explicou que após terem visto a forma escrita das 20 palavras, o quadro seria apagado e as 20 palavras ditadas novamente, uma a uma, seguindo o mesmo procedimento da primeira fase da atividade. Assim que os alunos terminaram, as folhas foram novamente recolhidas pela professora para posterior análise.

3– APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISE

Dentre as atividades dos alunos, a pesquisadora selecionou somente as atividades daqueles que estavam presentes nos dois momentos da atividade, ou seja, nas duas aulas consecutivas, e que tivessem escrito todas as palavras, para que assim houvesse um parâmetro de comparação entre a primeira e a segunda produção. Para analisar os dados gerados, a pesquisadora multiplicou o número de vocábulos da atividade (20) pelo número de alunos de cada turma (13), tendo como resultado 260 vocábulos. Dentre esses, a pesquisadora contou quantos deles foram escritos corretamente, ou, como Veloso (2005, p. 49) descreve, como se espera que seja a escrita alfabética “ideal”, isto é, aquela em que a correspondência grafema-fonema e fonema-grafema seja perfeitamente sistemática e isomórfica.

No 2º Ano, na primeira produção, a turma teve um total de 42 escritas ideais, o que corresponde a 16,15% de acerto. Na segunda produção, a mesma turma teve um aumento de 13,08%, alcançando 29, 23% de acerto. No 3º Ano, o total de acerto na primeira produção foi de 24,

23%, enquanto na segunda de 36, 15%, o que demonstra um aumento de 11,92%. Como resultado, o 4º Ano teve 48,07% de acerto na primeira produção, contrapondo-se a 68, 46% na segunda, o que aponta o maior aumento, de 20, 39%. É possível que o maior nível de acertos do 4º Ano se justifique no fato de eles terem tido mais contato com os vocábulos escritos do que as séries anteriores, já que provavelmente já desenvolveram mais atividades de *reading* e de *writing* que as demais. Além disso, percebe-se um maior nível de acerto em palavras que são cognatos, como é o caso do nome dos países *Argentina, Mexico, Australia* e *China* (todas da lista do 4º Ano).

É interessante notar que a palavra *video game* foi escrita corretamente em 17 das 26 vezes, no 2º Ano. Essa facilidade na escrita desse vocábulo talvez possa ser explicada por ele ser um cognato e também por ser um objeto tão familiar a essa faixa etária. Em outros exemplos, contudo, o nível de acerto foi muito pequeno, o que deixa evidente a interferência da L1 na escrita da L2. É o caso da palavra *five*, que foi escrita corretamente por apenas 2 dos 13 alunos do 2º Ano. Os demais usaram a forma /*faiv*/ ou /*faive*/, em que a vogal /i/ é escrita segundo a sonoridade da vogal no português.

Ainda, a falta de percepção de que alguns fonemas não fazem parte do português, como o som de /tʃ/ em /tʃeər/, no vocábulo *chair*, fez com que 7 dos alunos do 3º Ano iniciassem a escrita da palavra *chair* com a letra *t*, e não com *ch* (/ʃ/) na primeira fase da atividade. Na mesma fase, os alunos do 4º Ano fizeram diversos registros escritos do vocábulo *knee*, cuja transcrição fonética é /ni/. Alguns desses registros foram: *nee, nhi, kni, ni, nin*. Somente um aluno escreveu o vocábulo corretamente nessa fase e poucos deles usaram o *k* mudo, que não é pronunciado, mas aparece na forma escrita.

Ao se fazer uma análise da metodologia empregada na geração de dados para o presente estudo, foi possível perceber que uma abordagem que privilegie o *input* ortográfico antes de uma extensiva prática em prol do *input* acústico do inglês se mostrou ineficaz em termos de aprendizagem, pois os alunos fizeram poucas produções escritas cuja ortografia fosse a ideal. Apesar de os alunos já terem outrora visto as palavras ditadas escritas em seus livros didáticos, a prática da escrita não havia sido o foco das atividades realizadas até o momento do ditado e muitas delas parecem ter passado despercebidas. Tampouco houve uma prática intensiva em que os alunos eram solicitados a produzirem a representação escrita dos vocábulos estudados.

É possível perceber a partir dos dados que, na grande maioria, as produções escritas foram baseadas na sonoridade que as palavras possuem na L1 e, sem possuir um repertório mais sólido

acerca do sistema vocálico e do sistema consonantal do inglês, assim como da correspondência fonema-grafema, os alunos se basearam no sistema fonológico que eles já possuem desenvolvido. Isto porque a consciência dos sons da L1 garante uma vantagem na aquisição fonológica da L2 (ALVES, 2012, p. 170).

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interferência da L1 na escrita da L2 não é, no fim das contas, de todo negativa. VYGOTSKY (1989, p. 94) teoriza que o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna e a criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. Além disso, uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna (VYGOTSKY, 1989, p. 94). Nesse sentido, já ter um sistema fonológico e ortográfico bem desenvolvido na L1, é de dupla valia para os aprendizes de uma L2.

Sugere-se, no entanto, dadas às características das línguas em questão, que o ensino do inglês privilegie o *input* acústico como primeiro passo pedagógico (ALVES; BARRETO, 2012, p. 204) e que haja uma posterior introdução do *input* ortográfico. Dessa forma, passa-se da forma mais espontânea e inconsciente da língua, a oralidade, à sua forma mais abstrata e deliberada, a escrita, conforme nos traz VYGOTSKY (1989, p. 86).

Ainda, no que diz respeito à aplicação pedagógica, como nos traz Mascherpe (1970, p. 12), quando os professores de línguas estrangeiras estão cientes dos problemas que os alunos irão encontrar ao aprenderem a língua estrangeira, “por causa das diferenças não somente em fonologia mas também em outras estruturas da língua nativa e da língua a ser aprendida”, o processo de ensino-aprendizagem é reciprocamente beneficiado, pois os professores de Língua Inglesa, em foco neste estudo, podem aperfeiçoar seus métodos de ensino a fim de que os desvios de fala e de escrita dos aprendizes sejam minimizados.

Referências

ALVES, U.K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. et al. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

ALVES, U.K. ; BARRETO, F. M. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1989.

CALLOU, D. ; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 8. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.

CAMBRIDGE ONLINE DICTIONARY. Tradução de 'literacy'. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/literacy?q=LITERACY>. Acesso em: 15 ago 2018.

ERDENER, V. D. ; BURNHAM, D.K. The Role of Audiovisual Speech and Orthographic Information in Nonnative Speech Production. **Language Learning**. v. 55. n. 2, p. 191–228, June 2005.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

LIGHTBROWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford University Press, 2006.

MASCHERPE, M. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do inglês e do português: classificação dos erros prováveis com sugestões para uma aplicação pedagógica**. Tese. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis. São Paulo, 1970.

MUSIOL, M. ; VILLARROEL, M. ; GONTOW, C. **Hop Up! 2: student book: with workbook**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014.

_____. **Hop Up! 3: student book: with workbook**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014.

_____. **Hop Up! 4: student book: with workbook**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014.

RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: Ibpx, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VELOSO, J. **A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonêmicas na escrita do português e outras questões**. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 49 – 68, mar. 2005.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Cultura e escola na construção da identidade Quilombola

Renata dos Santos Kaspreski (UTFPR-PB)

Márcia Andrea dos Santos (UTFPR-PB)

Resumo

O presente artigo possui como *corpus* uma roda de conversa realizada em um colégio estadual quilombola, localizado em uma comunidade quilombola no Sudoeste do Paraná. A roda de conversa foi pautada em temas preestabelecidos pelos mediadores – professores pesquisadores em atividade de pesquisa e extensão vinculada à disciplina “Educação linguística para a Multiculturalidade” do mestrado em Letras da UTFPR - Câmpus Pato Branco – e como participantes professores do colégio quilombola e líderes da comunidade onde a escola se situa. A roda de conversa foi gravada em áudio, transcrita pelos pesquisadores e tornou-se objeto de análise neste trabalho que tem como objetivo perceber a construção da identidade quilombola pautada no discurso sobre cultura e no espaço escolar. Para atender ao objetivo deste trabalho, analisa-se, através das falas docentes e a partir de reflexões teóricas sobre identidade e cultura (HALL, 2003, SANTOS 2010) e teoria da representação (GOFFMAN, 2002), o papel da cultura enquanto base para composição de uma identidade, bem como a atuação do corpo docente na construção dessa identidade e de que maneira acontece a representação do “eu quilombola”, em contextos sociais extrínsecos à escola e à comunidade. Os resultados desse trabalho apontam a importância do espaço escolar e do discurso docente na construção e manutenção da identidade quilombola nesta comunidade, assim como a necessidade da escola em evidenciar os aspectos da cultura afrodescendente aos alunos, moradores da comunidade e sociedade em geral, pois a percepção positiva da sua cultura pode fazer com que o indivíduo que dela participa dê a ela maior valorização e sinta que é sujeito integrante desse grupo social.

Palavras-chave: Quilombola; Cultura; Identidade; Representação.

Abstract

The present article has as *corpus* a conversation circle made in a quilombola state school, located in a quilombola community in the Southwest of Paraná. The conversation circle was based on established topics made by the mediators - research teachers in a research and extension activity linked to the subject "Language Education for Multiculturality" of the Master's Degree in Letters of UTFPR-Campus Pato Branco - and as participants teachers of the quilombola school and leaders of the community where the school is located. The conversation circle was recorded in audio, transcribed by the researchers and became the object of this analysis that aims to perceive the construction of the quilombola identity based on the discourse on culture and in the school space. In order to complete the objective of this work, it is analyzed through the teaching speeches and theoretical reflections about identity and culture (HALL, 2003, SANTOS 2010) and theory of representation (GOFFMAN, 2002), the role of culture while basis to the comprehension of an identity, as well as the teachers acting in the construction of this identity. Furthermore, it is also observed how the representation of this identity works in social contexts extrinsic to the school and to the community. The results of this work point out the importance of school space and teacher's discourse on the construction and maintenance of the quilombola's identity in this community, as well as the need of this school to highlight the aspects of afrodescendant culture to the students, residents of the community and society in general, since the positive perception of your own culture can make that the individual feel that is an integrant part of this social group

and give more value to your culture.

Keywords: Quilombola; Culture; Identity; Representation.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo possui como *corpus* uma roda de conversa feita em um colégio estadual quilombola, localizado em um município no sudoeste do Paraná, o qual fica situado e em uma das comunidades quilombolas do município, e, também, as vivências da autora como professora atuante no corpo docente do referido colégio. A roda de conversa foi pautada em temas preestabelecidos pelos mediadores – professores pesquisadores em atividade de pesquisa e extensão vinculada à disciplina “Educação linguística para a Multiculturalidade” do mestrado em Letras da UTFPR - Câmpus Pato Branco – e como participantes professores do colégio quilombola e líderes da comunidade onde a escola se situa.

A roda de conversa foi gravada em áudio, transcrita pelos pesquisadores de acordo com as regras do projeto NURC, e tornou-se objeto de análise neste trabalho que tem como objetivo perceber a construção da identidade quilombola pautada no discurso sobre cultura e espaço escolar. Para atender ao objetivo deste trabalho, analisa-se, através de falas docentes e a partir de reflexões teóricas sobre identidade e cultura (SANTOS, 2010; HALL, 2003) e teoria da representação (GOFFMAN, 2002), o papel da cultura enquanto base para composição de uma identidade, bem como a atuação do corpo docente na construção dessa identidade. Ademais, é observado, também, de que maneira acontece a representação dessa identidade, ou seja, o “eu quilombola”, em contextos sociais extrínsecos à escola e à comunidade.

As comunidades quilombolas são grupos étnicos constituídos, principalmente, por população negra, descendentes ou oriundas de localidades africanas (INCRA). Geralmente, os ancestrais quilombolas eram grupos de pessoas escravizadas, vindas da África, os quais constituíram as comunidades a partir de processos diversos, incluindo, além das fugas para ocupação de terras livres, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, compra ou a permanência em terras que eram ocupadas e cultivadas em grandes propriedades (GASPAR, 2009).

Esses grupos possuem tradições e práticas culturais próprias que variam do manejo com a terra a danças e vestimentas. Podem estar situados não somente em locais rurais, mas, também, em regiões urbanas. Dessa forma, um dos direitos assegurados a esses remanescentes é no que concerne à terra (GONÇALVES, 2010) e, conseqüentemente, a afirmação da identidade.

A comunidade quilombola em questão é composta por quilombolas e não

quilombolas, assim como acontece no âmbito escolar. Esse ponto é marcante no que tange ao aspecto multicultural da comunidade, pois ela não é mais formada apenas por membros desse grupo étnico-racial, ela acolhe pessoas de várias etnias e grupos sociais, o que proporciona ênfase na diversidade presente na comunidade. Essa diversidade também está inserida no corpo docente do colégio, uma vez que é formado por professores quilombolas e não quilombolas, negros e brancos.

O fato de a comunidade possuir um colégio quilombola inserido em seu seio é de primordial importância para a preservação de sua cultura e da construção identitária do grupo. A esse respeito, para as diretrizes curriculares da educação escolar quilombola um dos objetivos dessa instituição é assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012, p. 4).

O documento ressalta que as práticas docentes devem observar princípios como direito à igualdade, diversidade e pluralidade; respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira assim como as suas manifestações na sociedade; valorização da diversidade étnico-racial; promoção do bem de todos sem preconceitos ou qualquer modo de discriminação; reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais e conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização de seus territórios (BRASIL, 2012, p. 5).

PL: (...) a nossa grade curricular é igual todas as grades das outras escolas não tem diferença nenhuma (...) só damos ênfase à nossa cultura (...) a diversidade e a cultura afro é:: artes quer dizer ao invés de nós pegar um texto que todo mundo usa nós pegamos textos voltados para a africanidade né voltados para o quilombo voltados para as especificidades da comunidade (...) () essa é a diferença (...)

Ao evidenciar a cultura quilombola/afro-brasileira e a comunidade da qual os alunos pertencem, além de corresponder ao intento da educação escolar quilombola, a escola evoca nos alunos a sua própria africanidade e orgulho de pertencimento àquele lugar, despertando uma identidade baseada na cultura vivenciada por ele, por sua comunidade, sua família e ancestrais.

Nos tópicos que seguem, será abordado brevemente os pressupostos teóricos que embasam a análise teórica deste trabalho, sendo eles as teorias sobre Cultura, Multiculturalismo, Hibridismo Cultural, Identidade e Representação. Em seguida, as análises

feitas sob três aspectos: de que forma a cultura contribui para a formação da identidade quilombola, qual é o papel do colégio quilombola na construção dessa identidade e de que forma acontece a representação dessa identidade, ou seja, a identidade do “eu quilombola”. Para isso, o trabalho divide-se em três categorias de análise: (1) “A cultura enquanto constituinte da identidade quilombola”; (2) “Representação do eu quilombola”, (3) O discurso docente na construção da identidade quilombola: “o ser quilombola”.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 CULTURA

Tylor (apud VIERO, 2005, p. 37), de forma abrangente, “concebe todas as possibilidades de realização humana como cultura, e não apenas os processos intelectuais e artísticos”. Além disso, ressalta que é um fenômeno adquirido na sociedade, não um fenômeno natural.

Santos assinala, com relação a Tylor, que “No conceito de cultura introduz-se a idéia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo, linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso” (2010, p. 33). Isso acontece porque as relações sociais estão embutidas na cultura, e é através delas que acontece sua transformação e difusão.

A partir de então, como define Lopes (1993, p. 15), “as práticas sociais organizam-se para expressar a cultura das comunidades humanas assumindo a condição de sistema de Signos para transmitir essa cultura de um indivíduo para outro, de uma geração para a geração seguinte”. Assim, ela passa a ser algo inerente a cada comunidade, onde haverá atributos e propriedades próprias.

Santos (2010) aponta que “a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo.” (2010, p. 37). Ou seja, a cultura é estabelecida na relação dialógica com o outro. Está nas ações e significados compartilhados.

Para Da Matta, “cultura não é o acervo de produções de um dado grupo social ou étnico, e sim um “receituário, um código (coletivo) através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (apud SANTOS, 2010, p. 38). Em outras palavras, a cultura não está naquilo que um grupo específico produz, mas em aquilo que os moldam, os formam e os transformam coletivamente.

2.2 MULTICULTURALISMO E HIBRIDISMO CULTURAL

Em Da Diáspora. Identidades e mediação cultural, Hall diferencia o termo “multicultural” de “multiculturalismo”. O primeiro termo, para o autor, é um termo qualificativo, ou seja, que qualifica, caracteriza. Enquanto que o segundo é um termo substantivo, em outras palavras, dá nome, neste caso, nomeia uma estratégia, um fenômeno.

Para Hall, o termo multicultural é utilizado para descrever as peculiaridades de grupos sociais e “os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade ‘original’” (HALL, 2003, p.52)

Por outro lado, o termo multiculturalismo, como mencionado, é utilizado como um substantivo para designar as “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (IDEM).

Em outras palavras, enquanto o termo multicultural é utilizado para caracterizar as diferenças de grupos sociais compostos por culturas e identidades culturais diversas, o termo multiculturalismo é empregado para designar os meios para se lidar com a multiculturalidade dessa sociedade. Isto é, são termos “interdependentes, de tal forma que é praticamente impossível de separá-los” (IDEM).

O surgimento das sociedades multiculturais, para Hall, não é algo novo, é algo que sempre existiu, segundo o autor, “as “sociedades” se constituíram dessa forma. Isso se dá por várias razões, desastres naturais, guerras, exploração, colonização, etc.” (2003, p. 55). Ainda nas palavras do autor

Os processos históricos de sistemas colonialismo e de trabalhos (escravos, etc.), todos se ajustam mais ou menos à descrição multicultural, o que influencia a questão da emergência do multiculturalismo no mundo pós-guerra, pois eles produziram algumas condições para que isso ocorresse. (HALL, 2003, p. 55).

Isso significa que o advento da globalização não trouxe consigo as sociedades multiculturais, ele pode ter contribuído para a expansão e ampliação da multiculturalidade, contudo, as sociedades são há muito tempo multiculturais. Isso é importante para não se pensar em uma sociedade homogênea culturalmente, ou seja, que preserva uma cultura única, pura.

Na ampliação dos conceitos, Hall (2003) elucida que as auto definições comunitárias continuam derivando de culturas denominadas “tradicionais”. Para o autor, “A manutenção de identidades racializadas, étnico culturais e religiosas, é relevante à auto compreensão dessas comunidades. Mas essas comunidades não estão emparedadas em uma Tradição imutável” (2003, 66). A tradição que procuram preservar não é influenciável pela multiculturalidade.

Entre tradição e modernidade há certo binarismo. “As culturas tradicionais permanecem distintas, mas, inevitavelmente, se tornaram ‘recrutas da modernidade’” (2003, p. 73). A modernidade é resultado da globalização. Desse modo, as comunidades tradicionais “são recrutas” visto que há quase que uma impossibilidade de fugir do fenômeno da globalização. Ou seja, não permanecerão intactas, sem influências.

Nesse viés, a Tradição é tida como “repertório de significados onde os indivíduos recorrem a esses vínculos para dar sentido ao mundo, sem serem atados a eles em todo momento: fazem parte de uma relação dialógica mais ampla com o outro” (HALL, 2003, p. 74). Assim, “manter a tradição” não significa necessariamente que o indivíduo tenha que estar ligado a ela em todo momento. É possível que o indivíduo tenha uma gama de repertórios diferentes em distintas situações e/ou grupos.

Ainda nesse aspecto, Hall explica que “a ideia de cultura implícita nas “comunidades de minoria étnica” não registra uma relação fixa entre Tradição e Modernidade.” (2003, p. 75) Ou seja, está entre ambas as coisas, ou está presente em ambas. É a partir de todo este contexto que o autor se apropria do termo “hibridismo” para “caracterizar as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas. (...) É um termo para a lógica cultural, composta e irregular pela qual a “modernidade” ocidental tem afetado o resto do mundo. Não se trata de indivíduos, mas de um processo de tradução cultural” (HALL, 2003, p. 74). Ou seja, uma sociedade híbrida, é uma sociedade multicultural. Uma sociedade onde os indivíduos se apropriaram de características de outras culturas e traduziram, transpuseram à sua.

2.3 REPRESENTAÇÃO

A sociedade está organizada, segundo Goffman, tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada.

Quando um indivíduo projeta uma definição da situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito de esperar. (GOFFMAN, 2002, p. 21)

Para isso, o indivíduo se utiliza de uma gama de práticas defensivas e protetoras que abrangem um conjunto de técnicas empregadas para salvaguardar a impressão acalentada por um indivíduo durante o período em que está diante de outros (GOFFMAN, 2002, p. 21).

Para o autor, a vida pode ser compreendida como um palco onde os indivíduos são os atores. Desse modo, todas as interações do cotidiano podem ser entendidas analogamente a

uma peça teatral, onde o indivíduo escolhe os artifícios a serem utilizados em cada representação conforme convir à situação. Nesse cenário há o ator, indivíduo que está representando, e a plateia ou telespectador, os indivíduos que assistem à representação. Em uma interação, um mesmo indivíduo pode ser ator e plateia.

Goffman aclara que cada representação possui uma série de elementos escolhidos para aquela determinada situação. Nesse sentido, o autor explica em seus comentários sobre a “fachada”. Esse elemento da representação faz menção ao desempenho do indivíduo que funciona de forma geral e fixa, com fim de definir a situação para quem a observa. Nas palavras do autor: “é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (2002, p.29).

Desse modo, faz parte da fachada a chamada realização dramática, que são os “fatos confirmatórios expressados durante a interação de modo a tornar a atividade do indivíduo significativa” (2002, p. 36). Ou seja, são expressões/attitudes utilizadas pelo ator que dão ênfase a sua representação, podem variar entre a segurança durante a fala, expressões utilizadas, nível de tranquilidade ao falar, etc.

Goffman (2002) afirma que o “eu” é a personalidade encenada, considerada como uma espécie de imagem, geralmente digna de crédito, que o indivíduo no palco e como personagem efetivamente tenta induzir os outros a terem a seu respeito. “O “eu”, portando, como um personagem representado, não é uma coisa orgânica, que tem uma localização definida, cujo destino fundamental é nascer, crescer e morrer; é um efeito dramático, que surge difusamente de uma cena apresentada” (2002, p. 240).

2.4 IDENTIDADE

Para Santos, “a afirmação de uma dada identidade significa a demarcação de fronteiras. Assim sua constituição é sempre relacional: ela depende de outra identidade para existir” (2010, p. 47). Ou seja, assim como a cultura, a identidade também estabelece uma relação dialógica com o outro. Assinalando Hall, a autora explica que “identidade significa o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares” (IDEM). Dessa forma, ela explica que a identidade está entre os impulsos psíquicos e a formação das práticas discursivas no campo social.

Em uma associação entre identidade e diferença para Woodward, Santos assinala que a diferença pode “gerar “exclusão/marginalização, em sua versão negativa, e outras vezes celebrar a diferença como fonte de diversidade, hibridismo” (2010, p. 49). Nesse sentido, Santos explica que a identidade/diferença estão relacionadas as relações de poder que as

envolvem, fazendo com que haja uma “normalização” de determinada diferença. Essa normalização acontece quando se atribui determinado valor à determinadas características de grupos sociais, alguns de forma positiva e outros negativamente. “Este processo é aos olhos cotidianos invisibilizado, pois a força da homogeneização, naturaliza-o.” (IDEM)

Segundo o autor, a identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, não é algo que já nascemos detentores. Também não é algo completo, pelo contrário, está sempre “sendo formada”. (HALL, 2005, p. 38) O autor complementa, ainda, que ao longo da história o sujeito foi “descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (2005, p. 46).

Para Hall (2005), as culturas nacionais são as principais fontes de identidade cultural, e por isso nos definimos, muitas vezes, como portugueses, ingleses, etc. Ao fazer essas enunciações utilizamos de uma metáfora, ou seja, é como se essa identidade fosse parte de nossa natureza, entretanto elas não fazem parte de nós desde o nascimento, mas sim, foram adquiridas com o tempo. Desse modo são “formadas e transformadas no interior da representação” (2005, p. 48).

3. ANÁLISES

3.1 A CULTURA ENQUANTO FORMADORA DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

A ideia de cultura, para Hall, inscrita nas comunidades de minoria étnica não possui uma relação fixa entre Tradição e Modernidade (2003, p. 75). É como se houvesse uma linha tênue entre essas duas correntes. Para o autor, a modernidade se dá como decorrência da globalização (2003, p. 58), que é composta, entre outros aspectos, pelos avanços tecnológicos. Nesse sentido a cultura quilombola da comunidade não é composta somente pela tradição, pelo contrário, há muito já recebeu influências da modernidade.

MA: é porque tudo o que eu aprendi () aprendi com a minha vó com os mais antigos com a minha mãe a minha vó porque eu tenho 64 anos então não sou novinha né? aprendi muita mu::ita coisa nesse decorrer de:: de:: dos ANOS que a cidade nem:: nem:: ERA assim do jeito que vocês veem agora não tinha:: asfalto era tudo chão era:: que nem na nossa comunidade vocês agora olhando:: como era vocês nem IMAGINAM como era né? era estrada de chã::o lavar roupa no ri::o tempero na tábua né::? era lampião::o as festas com vela o salão igual (tempera) até churrasqueira no chão assim com:: com:: fazia-se assim um buraco e churrasco cortava os espetos no ma::to aqui em baixo() (camboím) que é uma madeira resistente né? pra espetar carne então era tudo assim agora a::: a::: a evolução né da sociedade que vocês veem que tem VÁRIAS transformações várias eTapas que passa naquele tempo até chegar agora temos a esco::la temos o asfa::lto temos a::gua água (para a gente tomar) () então os quilombolas né? foram evoluindo também... a tecnologia chegou até nó::s né? então... então vocês

vê () lavar roupa no rio hoje uma pessoa tem suas.. suas... MÁquinas... os quilombolas estão muito chiques (risos)

Percebe-se, através da fala da líder da comunidade, a conceito de cultura definido por Hall, quando para o autor esta está entre a tradição e a modernidade. Neste excerto, quando a líder conta que “tudo que aprendeu foi com a sua avó, os mais antigos e a sua mãe”, percebe-se o caráter tradicional do repertório de significados aprendidos por ela. Assim também quando ela conta das festas com vela, lavar roupa no rio, o corte dos espetos feitos de camboím do mato.

Outro ponto presente na fala da líder é o caráter da modernidade, conceituado por Hall (2003, p. 58) como tecnologias de informação, produção, consumo, entre outros. O principal exemplo presente em sua fala é a questão das máquinas de lavar roupa. Nos tempos de menina de MA, lavava-se roupas no rio. Hoje, contudo, os quilombolas possuem suas máquinas de lavar roupas. Ou seja, estão inseridos na modernidade.

Além disso, a presença de aspectos da modernidade na comunidade são bastante evidenciados por MA, quando, por exemplo, ela afirma que as coisas que os seus interlocutores – os professores pesquisadores – viam hoje, não era assim no passado, pois há uma “evolução da sociedade, várias transformações”. Essas transformações são, pois, o conceito de modernidade definido por Hall, o qual, em conformidade com a tradição, compõe a cultura de um grupo social.

Ao descrever grupos sociais e comunidades, Hall distingue os termos multicultural e multiculturalismo, onde o primeiro diz respeito as múltiplas características culturais de uma comunidade e o segundo “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade” apresentados por comunidades multiculturais tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade "original". (2003, p. 52). Esses dois conceitos estão representados na fala de MA quando ela diz que

MA: É e:: é o desenvolvimento SOCIAL né? desenvol- desenvolvimento social e porque nossa comunidade é urbana né? o estado do Paraná tem 86 comunidades quilombolas a as únicas comunidades urbanas é aqui de Palmas... né? das 86 () então a nossa- a CIDADE chegou até nós aí houve a necessidade das misturas aí de:: de etnias de nossa comunidade cada comunidade quilombola é uma quilombo::la né:: e houve necessidade das políticas:: públicas da nossa comunidade daí então agente fo- é::: foi requerendo... a lu::z a a:: a água aí e agora por último a:: o asfalto é:: (três) escolas na comunidade por último na (periferia) o colégio estadual e assim foi... o desenvolvimento foi chegando e ainda nós não estamos contentes... queremos mais... você viu que nós não sub- não soubemos nos CONTENTAR com pouco... sempre a gente tem que querer e querer MAis e assim () a comunidade para nós também é::

É possível perceber três conceitos teorizados por Hall no trecho apresentado, onde MA, líder da comunidade, descreve que além da “mistura étnica”, o desenvolvimento também foi adentrando a comunidade, trazendo consigo a necessidade de políticas públicas que pudessem melhorar a qualidade de vida da população moradora da comunidade.

Quando a líder menciona o desenvolvimento, refere-se ao conceito de modernidade, discutido em parágrafos anteriores. Ademais, neste excerto é possível perceber o aspecto multicultural e o aspecto multiculturalista presentes na comunidade.

MA explica que com a chegada da “cidade” até o quilombo, uma vez que a comunidade era localizada em um local longe do município e conforme o município foi crescendo, a comunidade passou a fazer parte dele. Deste modo, pessoas de diversas etnias passaram a integrar a comunidade. Nas suas palavras a partir desse momento “houve a necessidade das misturas de etnias de nossa comunidade”. Essa mistura de etnias se traduz em uma comunidade multicultural. Com diferentes etnias e, muito provavelmente, diferentes culturas no seu princípio.

Além disso, o termo multicultural também é utilizado para descrever “os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem” (HALL, 2003, p. 52). Este é o caso, também, da comunidade em questão, onde a líder explica que “houve necessidade das políticas públicas da nossa comunidade daí então a gente foi requerendo a luz, a água e agora por último o asfalto e também a escola”.

A necessidade de políticas públicas são características de sociedades multiculturais. Por sua vez, essas mesmas necessidades estão ligadas às estratégias de governo e administração (HALL, 2003, p. 52) que correspondem ao multiculturalismo definido por Hall.

Ainda sob o espectro da fala de MA, e sob a ótica de Santos para a qual “a cultura deve parte de sua propriedade, não apenas às suas relações com a natureza, às condições sociais e materiais de vida, mas também às suas relações com outros grupos” (SANTOS, 2010, p.39). Percebe-se que a relação com outros grupos sociais é muito presente nesta comunidade, quando MA menciona as misturas de etnias, que derivaram da cidade “chegando até a comunidade”, mistura esta que fez a comunidade necessitar de mais políticas públicas.

Sobre esse sentido multicultural, Hall (2005) assinala que a cultura de um povo nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural, sendo compostas por diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero. O autor afirma que ao invés de pensarmos nas “culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade.” (2005, p. 62). É nesse aspecto que a comunidade quilombola deve ser observada, pois é representada pela diferença, parte constitutiva da sua

identidade¹.

MA: então nós estamos aqui dando aulas, é uma mistura, nós temos uma mistura porque é... é uma inclusão... A diversidade... É uma diversidade, uma inclusão... como é a inclusão de alunos de todos aí... é professores também... O que nós dizemos... nós não queremos que aconteça agora o que acontecia no passado, que excluía a gente... então aqui é tudo uma diversidade [...]

PL:[...] vocês perceberam no grupo de dança... também não é:: só negras que tem... e não é só PArdas... também tem brancas... Hoje tinha uma só branca mas tem mais uma... são duas... então asSIIm... não são só alunas do colégio quilombola do grupo de dança... são moradoras tambÉM do/da comunidade... [...]

então... esse grupo de dança é formado por MO-RA-do-ras E ALUnas do colégio quilombola... tão é uma diVERsidade ali naquele grupo... né Mari?

PM: É:::

PL: diVERsidade (...)

A comunidade acolhe a diversidade étnico-racial como sendo algo que está intrínseco ao seu seio cultural. Desse modo, a diversidade existente nesse meio ajuda a moldar a identidade quilombola, uma identidade repleta de diversidade étnica, aspectos culturais afro-brasileiros, valores e costumes tradicionais e orgulho pelo ser negro.

No tópico seguinte, será abordado como se dá a representação do “eu” enquanto quilombola, apoiando-se na teoria da representação de Goffman, que concebe as relações interpessoais como representações. Nesse sentido, tem-se a vida como o palco, o indivíduo como ator, e os indivíduos com quem se relaciona como a plateia.

3.2 REPRESENTAÇÃO DO “EU” QUILOMBOLA

Segundo Goffman (2002) as interações do cotidiano podem ser entendidas como uma peça de teatro, onde o indivíduo escolhe os artifícios a serem utilizados em cada representação conforme convir à situação para se proteger dos indivíduos que assistem à representação. Esta relação pode ser percebida em todas as ações feitas pela comunidade escolar onde há a presença da sociedade como plateia. Nestes casos a preocupação com a atuação da escola é sempre redobrada:

PL: então na nossa cidade aqui nós temos/eles têm um preconceito bem grande com nós... contra nós... (...) então pra nós isso já foi uma vitória...

[contra o colégio... contra a nossa cultura... contra as comunidades quilombola... nós temos essa realidade... não é também tudo lindo... (...)]

¹ Aspecto que será melhor abordado na seção 3.3.

PM: lembra da fanfarra Mari? que não era pra nós pará lá na frente que tinha fanfarra que podia pará lá e bate e nós não podia para
PM: ÉH::: e nós não era pra pará lá na frente do palanque oficial... paramos... e bem brabos... dançamos... (...)
PL: então é assim é::... sofre bastante né Mari? () esse preconceito na nossa cidade... mas a gente sofre () mais o preconceito serve pra nós fortalecer né?
PM: pra nos FOR-TA-LE-CER() cada dia mais fortalece cada dia mais... pra nós mostra cada vez MELHOR o nosso trabalho... que a gente ta mostrando cada vez melhor e ta levando cada vez MELHOR o nosso trabalho...

Quando PM diz que “a gente tá mostrando cada vez melhor”, é possível perceber o esforço para manter uma boa representação perante grupos sociais diversos. Esse esforço decorre da necessidade de desempenhar em todas as situações um papel impecável, sem equívocos que possam abrir margem para o interlocutor – para Goffman (2002) o espectador – manter/criar um discurso errôneo sobre a comunidade quilombola em geral.

Para Goffman, um dos elementos escolhidos pelo ator para efetuar sua representação é a fechada, que funciona de maneira geral e fixa. Além disso, “é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (2002, p.29). Nesse sentido, fica clara que a comunidade quilombola (comunidade e comunidade escolar) possui uma fachada em comum quando se trata dos interesses da escola ou comunidade.

Ao que parece, a dificuldade deste grupo em conseguir seus objetivos mostra como o preconceito ainda está enraizado nesta sociedade através de diversos discursos inverídicos que se transparecem nas atitudes não somente da população, mas, também, do poder público quando não faz questão que a fanfarra da escola pare em frente ao palco principal no desfile de sete de setembro como outras escolas o fariam.

Desse modo, a comunidade em geral precisa ter muito zelo na realização de suas representações, a fim de sempre mostrar ao seu público algo além. Ou seja, além da organização de determinado projeto para a escola, por exemplo, mostrar que há organização em tudo o que a escola faz. Sendo o “eu” a personalidade encenada do ator, a imagem, o crédito. O indivíduo em suas representações tenta induzir seus interlocutores a imagem que tem terão a seu respeito. (GOFFMAN, 2002). Desse modo, o “eu” quilombola é constituído pela fibra, orgulho de sua negritude, firmeza na busca pelos seus objetivos e, principalmente, na vontade de mostrar a todos a beleza e alegria da sua cultura, são esses aspectos que o “se mostrar cada vez melhor” para a sociedade implica. Ou seja, é a imagem que estão construindo e induzindo de si para o outro.

Na seguinte sessão, será abordado como o colégio quilombola auxilia na construção do que é “ser um quilombola”. Ou seja, de que maneiras o colégio ajuda a comunidade –

observando os alunos não só como discentes, mas como membros da comunidade em que está inserido – a sentir-se quilombola, isto é, a “ser quilombola”.

3.3 O DISCURSO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA: “O SER QUILOMBOLA”

O papel que o colégio desempenha na comunidade vai muito além das práticas escolares, pois desempenha função maior. Ele auxilia no desenvolvimento humano de seus alunos, na construção de uma sociedade sem preconceitos, na valorização da cultura negra e, principalmente, na construção da identidade quilombola, evocando o orgulho de fazer parte dessa comunidade.

Segundo Matêncio (apud SANTOS, 2012, p. 3), a aula pode ser compreendida como uma atualização do discurso didático. Uma interação é um momento de construção de sentidos e de relações. Desse modo, a construção – ou reconstrução – do sentido pode acontecer tanto para o professor, quanto para o aluno.

O currículo escolar do colégio quilombola não difere de outros colégios. Entretanto, é acentuada a valorização da cultura afrodescendente, da comunidade e da prática contra o racismo.

Então rapidinho ai só pra falar que... eu acho que todas as disciplinas trabalham isso que é pra DAR ENFASE na cultura do negro né... que foi tão escondido nas grades... nos conteúdos... então a gente dá ênfase nessa contribuição... na riqueza da África... tudo que nem a::: Larissa vai mostrar ali... i que nem no inglês que eu trabalho... eu também tento trazer as personalidades negras... pra eles poderem se identificar e se enxergar naquele conteúdo... e entender que o negro tem... uma importância riquíssima né... QUE FOI deixada de lado... então é isso que a gente trabalha... os líderes contra o racismo... a gente traz muito

Se pensarmos na perspectiva sociocultural proposta por Vygotsky, observando o processo de ensino-aprendizagem como internalização dos significados/temas, por meio da interação e mediação do discurso (apud SANTOS, 2012, p. 2), a aprendizagem passa a ser mediada por meio da interação. Assim, além da maneira diferenciada de abordar o conteúdo escolar, o colégio oferece também um resgate cultural através de oficinas de capoeira, dança e artesanato, espaços que também propiciam aprendizagem e garantem que os alunos estabeleçam suas próprias significações com relação a comunidade e a cultura. O excerto abaixo, produzido pela professora de artes e dança do colégio, alude as significações que os alunos vão criando ao longo do trabalho desenvolvido.

PC: é::: dentro da dança a gente trabalha as danças que são de vertentes por exemplo dos jovens que é o afro house dance house que são aquelas coisas que estão mais perto do que eles gostam e a gente também trabalha maculele jongo que são batuque que são as:: as danças originárias da África mesmo é:: quando vocês veem os passos as vezes vocês olham o passo mas não conseguem entender o que que ele tá trazendo então quando a gente faz os passos por exemplo mostra pro chão mostra pro céu mostra pro chão mostra pro céu tá fazendo oferenda ao Deus sol ao Deus da Terra quando a gente faz o movimento aqui tá fazendo sobre o cultivo da cana que os negros faziam porque tudo o que eles trabalhavam eles faziam dançando então quando eles macetavam o café a gente bate o pé a simbolizando né:: maceta o café (...) tudo o que tá dentro da dança afro tem um significado e é por isso que ela é tão bonita e Rica porque cada coisa dela dentro dela tem um significado né diferente das outras danças que são um divertimento aqui a gente conta uma historia tem uma herança tem uma tradição que está encaixada lá dentro então a gente procura muitas vezes não trabalhar só o batuque que é algo que tá meio alheio a eles que são jovens então a gente pega toda essa tradição joga num ritmo ou um gênero da dança que é mais presente pra eles atualmente né muitas vezes a gente tem que procurar no início jogar dentro de uma musica que teja presente dentro dâ:: do que eles tem hoje pra eles não cria um:: né? um bloqueio em relação a cultura então a gente tenta não IMpor retirar o que eles tem né:: do que na atualidade ai na mídia que não tem como tirar né? e sim e colocando pouco a pouco a tradição e a identidade deles até que eles por si próprios possam se conhecer então hoje em dia as meninas dançam com o COração vocês podem ver que quando a gente tá dançando se a gente se olha e se da risada não que a gente teja brincando é porque a dança afro tem essa questão mesmo de você dançar com a né com o divertimento e é isso que é legal e que a gente tem o nosso diferencial

Para Thomaz “a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo.” (apud SANTOS, 2010, p. 37). A partir do excerto de PC, é possível perceber a significação das ações praticadas na anterioridade sendo sentida pelas crianças da comunidade.

Esse aspecto, sem dúvidas, reflete no processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois através dessas interações, o aluno passa a criar maiores significações acerca da sua cultura, da cultura da sua família e da comunidade onde vive, criando, assim, um discurso de orgulho com relação a ser quilombola e viver em sua comunidade. Sem essas interações no espaço escolar, seria provável que as alunas desse grupo talvez não tivessem a oportunidade de ressignificar a dança.

Para Hall (2005), a identidade é formada a todo tempo, através de processos inconscientes. O autor alude as identidades nacionais como as principais fontes de identidade cultural, adquirida com o tempo, de modo que são “formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2005, p. 48). Nesse sentido – o sentido da formação da identidade –

propõe-se o excerto abaixo:

PA: uma vez eu estava em sala de aula... coitado também as vezes não tem esse conhecimento (não teve) esse tempo né? e acabou falando assim... pra uma aluna – vocês não querem sair... morar em outro lugar?- - ele cometeu o equívoco de falar que era melhor morar em outro lugar do que aqui né? ... uma levantou e bem assim – mas eu não quero sair daqui o que que eu vou querer morar em outro lugar eu quero morar aqui no meu bairro () o orgulho que ela tem né?

A ideia de pertencimento a um grupo e o orgulho de pertencer a esse grupo fica nítida na resposta da aluna. Ao pensar a identidade quilombola como a identidade nacional, quando a professora percebe o orgulho da aluna em afirmar que quer morar “ali no bairro dela”, é possível perceber a identidade formada no interior da representação da aluna.

É o interior dessa representação, ou seja, a significação que a aluna traz consigo nesse sentimento orgulhoso de fazer parte dessa comunidade, que simboliza a identidade definida por Hall como “o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares” (SANTOS, 2010, p. 47). Em outras palavras, o comentário do colega a chamou para assumir esse papel de sujeito social detentor de um discurso particular, neste caso, o particular orgulho de pertencimento.

Para Orlandi, (2005, p. 33) o discurso “se constitui de um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. Dessa forma, “morar em outro lugar” pode carregar consigo uma gama de discursos negativos e preconceituosos que desdenham do lugar onde nasceram. Muito provavelmente esses discursos já se mostraram para essa aluna (e não somente para ela) através do preconceito contra seu bairro e, conseqüentemente, seu grupo social, a comunidade quilombola. Motivo este que interfere na sua representação nesta situação.

Entretanto, sobressalta na resposta da aluna o orgulho que sente por fazer parte da sua comunidade, o que pode ser decorrência do trabalho desenvolvido na escola pelos professores. Quando a professora menciona que “coitado, às vezes não tem esse conhecimento (não teve) esse tempo né”, se referindo ao aluno que “cometeu o equívoco” de comentar que seria melhor morar em outro local, é possível pressupor que, se ele não teve esse tempo, outros, como a própria aluna que o responde, tiveram. Ou seja, que a rápida resposta da aluna, em pé, pode ser resultado do trabalho da escola em evidenciar a comunidade de maneira positiva aos alunos e moradores dela.

Não há, para a aluna, motivos para mudar-se, uma vez que ali é o seu bairro, o local a

que pertence a sua identidade cultural. Essa situação traduz as palavras de Hall (2005, p. 38) para o qual “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

Nesse sentido, reafirma-se a importância que o colégio possui na construção da identidade quilombola. A identidade está sempre em processo de formação, e, conseqüentemente, precisa estar sempre em situações que ajudem na construção desse processo. Não obstante, é necessário estar em espaços que ajudem a reafirmação dessa identidade, ou seja, que o indivíduo possa encontrar em outro o que encontra em si. Sejam suas características físicas ou culturais, mas que perceba a normalidade e a positividade dessas características. A escola, nesse sentido, se traduz como esse espaço de acesso à diálogos, informações, discursos, que o possibilitem se sentir representado e o auxiliem na construção identitária.

Hall elucida que as culturas nacionais são compostas, também “de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2005, p. 50). Ao compreender a cultura local no mesmo âmbito em que Hall interpreta a cultura nacional, perceber-se-á que o colégio quilombola contribui em larga escala para a formação e manutenção da identidade quilombola como algo cultural. Ali, suas representações, sentidos e tradições são evidenciadas, assim como a valorização do ser negro.

O papel do professor nesse aspecto tem grande importância, pois é através das escolhas dos materiais que leva para suas aulas, que os alunos têm a possibilidade de construir, se identificar e significar um discurso sobre o que é ser quilombola. O material é escolhido a partir do conteúdo programático do professor, com a diferença de que procura relatar e realçar vivências negras, temas afrodescendentes e a comunidade local, de forma a evidenciar e contribuir para o empoderamento negro e do aluno.

PA: eu acho que todas as disciplinas trabalham isso que é pra DAR ÊNFASE na cultura do negro né... que foi tão escondido nas grades... nos conteúdos... então a gente dá ênfase nessa contribuição... na riqueza da África... tudo que nem a::: Larissa vai mostrar ali... i que nem no inglês que eu trabalho... eu também tento trazer as personalidades negras... pra eles poderem se identificar e se enxergar naquele conteúdo... e entender que o negro tem... uma importância riquíssima né... QUE FOI deixada de lado... então é isso que a gente trabalha... os líderes contra o racismo... a gente traz muito

É importante para a formação dos alunos que eles possam se projetar em pessoas que galgaram em carreiras renomadas, que possuem uma mesma bagagem cultural que a sua, e, muitas vezes, que provieram de comunidades que, mesmo na sua diferença, se parecem com

aquela em que vive. Isso se faz necessário, principalmente, para desmistificar os discursos negativos contra a negritude, que fazem com que os jovens se sintam oprimidos e tenham dificuldade em se identificar com a sua cultura. Essa projeção, essa nova perspectiva de ver o negro, ajuda o aluno perceber, aceitar e se orgulhar da sua cultura, da sua negritude. Esse orgulho faz com que ele alimente a sua identidade quilombola e, possivelmente, a daqueles que o rodeiam.

CONCLUSÃO

Hall afirma que algumas identidades gravitam ao redor da tradição, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença (2005, p. 87). A segunda assertiva descreve a comunidade quilombola abordada, uma comunidade que aceita que está inscrita na história e, por isso, é passiva de mudanças.

Entretanto, as mudanças advindas com a modernidade e a diversidade étnico racial inseridas hoje no grupo, não deixaram menos importante o aspecto tradicional da cultura. Pelo contrário, a comunidade, principalmente a escolar, percebe a necessidade e a importância de se manter os laços com o passado, em outras palavras, com a tradição do povo que habitou o lugar onde hoje ainda vivem.

Nas palavras de Hall, a identidade pode estar ligada ao que Giddens chama de separação entre espaço e lugar. “O “lugar” é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas” (2005, p. 69). É nesse sentido que a escola desempenha um papel crucial na construção e manutenção da identidade quilombola.

É nos momentos escolares que os indivíduos têm oportunidade de perceber ou se identificar com o que pode já ser corriqueiro no seu dia-a-dia. Assim, a percepção positiva da sua cultura pode fazer com que o indivíduo dê a ela maior valorização e se veja inserido nela. A partir daí, ele estará compondo e tendo condições de representar a sua identidade quilombola.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** 2012.

GASPAR, L. **Quilombolas.** Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 18 Nov. 2018.

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 2002.

GONÇALVES, W. F. S. **Direitos fundamentais dos quilombolas**: uma interpretação coerente com o estado democrático de direito. Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3784> Acesso em: 22 Out. 2016

HALL, S. A questão multicultural. In: **Da Diáspora. Identidades e mediação cultural**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: 2005.

LOPES, E. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1993.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas: Editora Pontes, 2005.

NURC, Projeto. Disponível em: <<https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2015/11/Normas-transcri%C3%A7%C3%A3o-NURC.docx>> Acesso em: 29 Nov. 2018.,

SANTOS, M. A. **Cultura e interação: sala de aula e diversidade**.

_____. **Nós só conseguimos enxergar dessa maneira... : representações e formação de educadores**. Campinas, SP: [s.n.], 2010. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

VIERO, G. J. **Inculturação da fé no contexto do feminismo**. Rio de Janeiro, 2005. Tese de Doutorado. Departamento de Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Eixo Temático: 2) Ensino e aprendizagem de língua materna/libras: desdobramentos e perspectivas

O ensino de língua portuguesa em contextos multiculturais

Dr. Rodrigo Augusto Kovalski (UNICENTRO)

Resumo

A sociedade brasileira, de modo geral, é marcadamente constituída de pluralidades e diversidades. Todavia, esta característica ainda é pouco considerada no âmago dos currículos escolares. E uma mudança de visão a respeito desta problemática passa, necessariamente, por uma revisão do ensino e pela formação dos professores. Desta forma, esta pesquisa centra-se na discussão do multiculturalismo, campo dos Estudos Culturais, destacando seu caráter polissêmico e as relações de poder implicadas na tentativa de fixação deste conceito, como afirmação das diferenças culturais, tendo em consideração que no mundo educativo escolar coexistem culturas diversas, no entanto, marginalizadas por uma cultura hegemônica que tende a reproduzir-se e a perpetuar-se. E como forma de analisar esta problemática, propomos cinco objetivos que permearam esta investigação, sendo eles: i) explorar e discutir as principais características (visão do objeto de ensino/aprendizagem) do ensino de Língua Portuguesa, a partir de 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); ii) analisar as teorias educacionais publicadas nas últimas três décadas, no tocante aos contextos ou complexos culturais; iii) analisar como as práticas pedagógicas, com seus saberes e culturas escolares, podem ser repensadas a partir de formas de abordagens e procedimentos teórico-metodológicos dentro de um contexto multicultural voltado ao ensino de Língua Portuguesa; iv) refletir acerca da proposição de novas práticas pedagógicas de ensino voltadas a contextos culturais e em suas consequências e potencialidades ao ensino da Língua Portuguesa; e por fim, v) realizar um estudo de caso em comunidades de imigrantes (Colônia Santa Bárbara e Colônia Witmarsum – Palmeira – Paraná – Brasil). A investigação realizada pretendeu recolher quer direta ou indiretamente as opiniões e visões dos professores, com experiência ou não no ensino em contextos de diversidade multicultural e linguística. Para isso, tiveram que responder a um conjunto de questões relacionadas com a metodologia de ensino e estratégias de atuação para verificar se relevando os aspectos multiculturais do *locus*, este tem alguma influência sobre o processo de ensino / aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula. Conjugaram-se para efeito analítico, o paradigma interpretativo numa perspectiva de complementaridade, tendo o estudo efetuado sido empírico e de natureza descritiva / informacional. Concluindo, o sistema educacional somente será equitativo se superarmos as condições internas que reproduzem o padrão de discriminação das culturas minoritárias e de inclusão ilusória/precária na sociedade brasileira, embora asseguradas em Lei. No entanto, a escola tem papel central na busca do redimensionamento dos valores e das posturas, ou seja, na reeducação das relações étnico-raciais, e, portanto, precisa assumir seu papel transformador, pautando sistematicamente questões conflituosas e inegavelmente de difícil abordagem, promovendo junto à sua comunidade escolar o caminho do diálogo e do debate aberto, plural e multicultural.

Palavras-chave: Ensino; Língua Portuguesa; Contextos Multiculturais.

Abstract

Brazilian society, in general, is markedly composed of pluralities and diversities. However, this feature is still little considered at the heart of school curricula. And a change of vision regarding this problem necessarily involves a review of teaching and teacher training. In this way, this research focuses on the discussion of multiculturalism, the field of Cultural Studies, highlighting its polysemic character and the power relations implied in the attempt to fix this concept, as an affirmation of cultural differences, taking into account that in the educational world coexist diverse cultures, however, marginalized by a hegemonic culture that tends to reproduce and perpetuate itself. And as a way of analyzing this problem, we propose five objectives that permeate this research, being: i) to explore and discuss the main characteristics (vision of the teaching / learning object) of Portuguese language teaching, from 1996 with the creation of Law of Directives and Bases of National Education; ii) analyze educational theories published in the last three decades, regarding cultural contexts or complexes; iii) analyze how pedagogical practices, with their knowledge and school cultures, can be rethought from theoretical and methodological approaches and procedures within a multicultural context focused on teaching Portuguese Language; iv) to reflect on the proposition of new pedagogical practices of teaching focused on cultural contexts and their consequences and potentialities to the teaching of the Portuguese Language; and finally, v) to carry out a case study in immigrant communities (Colônia Santa Bárbara and Colônia Witmarsum - Palmeira - Paraná - Brazil). The research sought to collect directly or indirectly the opinions and visions of teachers, with or without experience in teaching in contexts of multicultural and linguistic diversity. For this, they had to answer a set of questions related to the teaching methodology and strategies of action to verify if highlighting the multicultural aspects of the locus, this one has some influence on the teaching process of the Portuguese Language in the classroom. For the analytical effect, the interpretative paradigm was conjugated in a perspective of complementarity, and the study was empirical and descriptive / informational. In conclusion, the educational system will only be equitable if we overcome the internal conditions that reproduce the pattern of discrimination of minority cultures and of illusory / precarious inclusion in Brazilian society, although guaranteed by Law. However, the school plays a central role in the search for the values and postures, that is, in the reeducation of ethnic-racial relations, and, therefore, must assume its transforming role, systematizing conflicting and undeniably hard-to-approach issues, promoting with the school community the path of dialogue and open debate, plural and multicultural.

Keywords: Teaching; Portuguese language; Multicultural Contexts.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, de modo geral, é marcadamente constituída de pluralidades e diversidades. Todavia, esta característica ainda é pouco considerada no âmago dos currículos escolares. E uma mudança de visão a respeito desta problemática passa, necessariamente, por uma revisão do ensino e pela formação dos professores. As propostas que apontam na direção de uma Educação Multicultural ou Intercultural, como denominam alguns autores como Candau (1998), Canen e Oliveira (2002), Souza (2005) tem vindo a tona com maior intensidade nos debates atuais,

com o desenvolvimento de pesquisas teóricas e de ações políticas, no entanto, ainda não se configurando em práticas cotidianas no interior das escolas.

Desta forma, esta pesquisa centra-se na discussão do multiculturalismo, campo dos Estudos Culturais, destacando seu caráter polissêmico e as relações de poder implicadas na tentativa de fixação deste conceito, como afirmação das diferenças culturais, tendo em consideração que no mundo educativo escolar coexistem culturas diversas, no entanto, marginalizadas por uma cultura hegemônica que tende a reproduzir-se e a perpetuar-se.

Justifica-se, a nosso ver, chamar a atenção para a necessidade de se analisar esta problemática, bem como alertar a comunidade acadêmica/escolar sobre a importância de considerarmos estes contextos multiculturais como ponto central a educação, e como é o foco deste trabalho, para a formação de professores de língua (portuguesa). Entendendo que a língua é o constructo identitário e social do indivíduo. E porque falamos de uma realidade (contextos multiculturais), e insistimos em afirmar isso, a qual é “esquecida” pelos padrões normatizadores do MEC (Ministério da Educação). Sendo necessário que a matriz curricular dos cursos de licenciatura sejam adaptados para a realidade local, o que garantiria ao professor mais segurança para lidar com essas situações.

E como forma de analisar esta problemática, propomos cinco objetivos que permearam esta investigação, sendo eles: i) explorar e discutir as principais características (visão do objeto de ensino/aprendizagem) do ensino de Língua Portuguesa, a partir de 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); ii) analisar as teorias educacionais publicadas nas últimas três décadas, no tocante aos contextos ou complexos culturais; iii) analisar como as práticas pedagógicas, com seus saberes e culturas escolares, podem ser repensadas a partir de formas de abordagens e procedimentos teórico-metodológicos dentro de um contexto multicultural voltado ao ensino de Língua Portuguesa; iv) refletir acerca da proposição de novas práticas pedagógicas de ensino voltadas a contextos culturais e em suas consequências e potencialidades ao ensino da Língua Portuguesa; e por fim, v) realizar um estudo de caso em comunidades de imigrantes poloneses e alemães (Colônia Santa Bárbara e Colônia Witmarsum – Palmeira – Paraná – Brasil).

Desta forma, esta pesquisa desdobrada como estágio de pós-doutoramento pelo Programa de Pós-Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo - USP almeja contribuir com os estudos sobre multiculturalismo e produção do conhecimento no contexto de ensino de língua (portuguesa) em uma perspectiva crítica, e que possa somar ao tema, enfatizando sua importância e elegendo

2. METODOLOGIA

A investigação realizada pretendeu recolher quer direta ou indiretamente as opiniões e visões dos professores, com experiência ou não no ensino em contextos de diversidade multicultural e linguística. Para isso, tiveram que responder a um conjunto de questões relacionadas com a metodologia de ensino e estratégias de atuação para verificar se relevando os aspectos multiculturais do *locus*, este tem alguma influência sobre o processo de ensino / aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula. Conjugaram-se para efeito analítico, o paradigma interpretativo numa perspectiva de complementaridade, tendo o estudo efetuado sido empírico e de natureza descritiva / informacional.

A amostra recolheu dados de duas escolas, nomeadas aqui como Escola A e Escola B, localizadas no perímetro rural do centro sul do Estado do Paraná - Brasil. A escola A localiza-se num território colonizado pela cultura polonesa e a Escola B, tendo a cultura alemã, como *ethos* colonizador.

Na aplicação de questionários e nas entrevistas semi-estruturadas contamos com a colaboração de dez professores de Língua Portuguesa. Por meio das entrevistas e do levantamento bibliográfico regional, procuramos identificar as diferentes perspectivas e questões suscitadas pela educação multicultural atrelada ao ensino de língua nos locais selecionados, tentando demonstrar assim uma realidade ou contexto de ensino não analisado ou não priorizado pela educação de maneira geral.

Quanto à técnica de análise dos dados, optamos por apresentá-los descritivamente, assim poderemos relacionar os dados coletados às teorias antes já levantadas para análise.

Enfatizamos que existe atualmente uma ampla produção latino-americana e mesmo européia sobre essa temática, porém, apenas nos últimos anos a produção brasileira vem crescendo de modo significativo, principalmente após a Constituição de 1988, a qual reconheceu a especificidade cultural existente no país. No entanto, ainda precisa ser aprofundado este diálogo, pois estes estudos de maneira geral enfatizam as populações indígenas, negras e quilombolas existentes no país e deixam de lado as outras minorias que também compõem o *corpus* étnico do Brasil, populações

que se formaram a partir de fluxos migratórios, como os poloneses, italianos, ucranianos, alemães, etc. e que também contribuíram na criação do Estado novo.

É a partir dessas observações preliminares que situamos a presente pesquisa, que pretende, com caráter inicial, oferecer algumas aproximações à problemática das relações entre multiculturalismo, educação e ensino de língua no Brasil, a partir do levantamento bibliográfico e das entrevistas realizadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática do multiculturalismo está cada vez mais presente nos cursos de formação docente, no entanto, ainda precisa muito mais ser expandida, pois ainda encontramos currículos e planos de cursos que vislumbram uma formação docente centrada nas questões técnicas, dando pouco espaço para as questões culturais. Desta forma, não nos surpreendemos que as questões culturais tenham sido ignoradas ou reduzidas nessa formação. Junte-se a isso o descaso com a abordagem do patrimônio cultural material e imaterial, que também poderiam propiciar a ampliação destes conhecimentos em sala de aula, principalmente de língua materna.

Dado que pode ser verificado a campo, quando apenas 20% dos professores entrevistados responderam que tiveram uma formação (acadêmica e/ou continuada) para atuar diante da diversidade linguística/cultural encontrada no âmbito de sala de aula. Outros 20% alegaram pouca formação específica para esta questão educacional e 60% respondendo prontamente que não tiveram nenhuma formação, seja esta acadêmica e/ou continuada para atuarem diante destes contextos multiculturais. Dado que se torna interessante, pois as três Universidades que formaram estes professores não se localizam a mais de 90 km de distância destes territórios. Isto nos faz refletir que embora o contexto multicultural seja bastante marcado neste território (Centro-Sul e Centro-Oeste do Paraná-Brasil), os currículos dos cursos e a formação destes professores diagnosticam o público escolar como eminentemente homogêneo (esquecendo especificidades étnicas e culturais) e precipuamente urbano (deixando de lado outras ramificações sociais, como os perímetros rurais e periféricos, também muito marcados a nível territorial).

Pensar no multicultural como um campo expandido da mediação cultural e da formação do professor de Língua Portuguesa é uma alternativa ao conhecimento e formação interdisciplinar

desta área. Já que o Brasil é um país rico multiculturalmente, entretanto, essa diversidade nem sempre está presente em sala de aula, nos currículos e na formação de nossos alunos e professores. Cavalcante (1999) acrescenta que se os currículos de formação de professores contemplassem de uma forma ou outra os contextos multiculturais, o professor saberia como lidar com essas diferentes situações que ocorrem em sala de aula. E quando examinamos os diferentes currículos das licenciaturas destinados à formação de professores neste cenário, em particular aquelas propostas pelos cursos de Letras, embora as questões relacionadas às variações (regionais/sociais) da Língua Portuguesa já ocupem um lugar de destaque nestes currículos, as questões relacionadas ao multiculturalismo são incipientes ou inexistentes (PIRES-SANTOS, 2004).

Na verdade o professor, principalmente o recém-formado, quase sempre desconhece que a matéria-prima para o seu trabalho será exatamente a diversidade de competências linguísticas que seus alunos trazem para a escola (ILARI, 2006). E quando tal diversidade está associada a uma também intensa heterogeneidade cultural, como é o caso de populações migrantes, não existirá livro didático capaz de dar conta de estratégias metodológicas, suficientemente fortes por si mesmas, para abarcar esta realidade heterogênea.

Insistimos que os cursos de formação de professores podem propiciar o exercício de refletir sobre os contextos multiculturais, neste sentido preparariam o professor de Língua Portuguesa, seja ela língua materna ou não para criar / refletir / definir políticas didático-linguísticas coerentes com as populações de suas salas de aula. E não só: preparar este profissional com liberdade responsável, sem os “pacotes” de conteúdos prontos que ainda existem em muitas zonas rurais do Brasil, exemplo das localidades estudadas (PESSOA, 2010).

Esta falha presente no ensino também pode ser diagnosticada a campo, pois apenas 30% dos entrevistados colocaram que se sentem preparados para trabalhar os conteúdos programáticos exigidos, enquanto professor de Língua Portuguesa, estes atrelados (e na valorização) a um contexto multicultural presente em sala de aula. Enquanto 40% se sentem pouco preparados e 30% não se sentem preparados para correlacionar sua disciplina aos contextos nos quais estão enredados, principalmente por terem pouco tempo de magistério e em sua formação não terem sido instruídos para tal prática. Estes dados nos chamam a atenção, pois demonstram que a maioria dos professores que estão atuando a campo hoje, ignoram a valorização do contexto multicultural para dentro de suas aulas e passam a ver estes contextos, tão ricos culturalmente falando, como qualquer outro território. Ou seja, homogenizam a aula e repetem/seguem apenas o que o livro didático, a famosa

cartilha, irá pregar para o ensino da língua/literatura.

No entanto, não queremos colocar a culpa deste processo nestes professores, mas sim chamar a atenção para o atual sistema educacional, falamos principalmente do ensino superior, onde seus currículos priorizam práticas que não se assemelham a realidade, ou vislumbram as mesmas práticas elencadas pelo MEC, porém longe da realidade de nossas salas de aula e de nossos alunos.

Mclaren (1997) coloca que a questão de respeitar as diferenças e/ou diversidades em todos os sentidos e de todos os alunos, corrobora nessa perspectiva de inclinação a oposição contra exclusivismos hierárquicos através do discurso da inclusão irrestrita, articulando-se assim, numa relação entre identidade e diferença. Ou seja, o multiculturalismo enquanto aporte teórico metodológico residirá, na verdade, na aceitação intercultural, por uma solidariedade que se desenvolva a partir dos imperativos de libertação, democracia e cidadania crítica, combatendo o que Pires-Santos e Glasser (2011) chamam de *pseudo-realidade* imposta pela questão monolíngue. Combatendo assim este processo e, nesse sentido fazer de tal ensino um verdadeiro instrumento para o exercício da cidadania em sua plenitude.

E, quando indagamos, que subsídios na formação acadêmica e/ou continuada foram repassados a este professor, para atuar diante do contexto multicultural presente na sala de aula, apenas 30% dos professores responderam esta questão. Os demais, como já apresentamos nas questões debatidas acima, não tiveram esta formação ou pouca formação e desta forma preferiram se ausentar da resposta desta questão. E dos professores que responderam esta pergunta, o foco principal de suas respostas pode ser sintetizado, pois esteve voltado à questão da variação linguística, contexto de estudos da Sociolinguística. E apenas um professor comentou que durante um mini curso que fez teve a explanação dos aspectos culturais sobre a educação, denotando daí sua importância e atrelando este conhecimento assim para sua prática de sala de aula. Pode-se notar com esta questão, como nossos professores não estão preparados para atuar diante de contextos multiculturais, pois como demonstrou esta pergunta, apenas 30% dos professores tiveram alguma formação e com base em suas respostas, esta formação sendo praticamente ínfima tamanha a realidade da diversidade cultural que habitamos, quando tratado destes nichos culturais.

A importância do preparo do profissional de Letras para lidar com contextos multiculturais na pesquisa também foi um item importante, pois quando perguntamos aos professores se eles acreditavam que a falta de preparo na formação deste profissional para lidar com contextos multiculturais pode repercutir em déficits de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, todos os

professores pesquisados, sem exceção, responderam que sim. Ou seja, nota-se nesta resposta que deixar de lado as marcas sociais, históricas, culturais, linguísticas dos contextos multiculturais, nos quais os aprendizes estão enredados, pode trazer descompassos para o ensino/aprendizagem da língua, pois é como estivéssemos deixando de lado o conhecimento internalizado pelo aluno e que poderia empregá-lo a língua, em prol de um repasse normalmente mecanicista, nomenclatório e homogeneizante.

E pior, muitas vezes este aluno entendendo sua variação (coloco variação aqui não apenas no sentido linguístico, mas também como variante cultural, étnica, histórica e social) não como item enriquecedor a sua característica identitária, mas como um erro que deve ser corrigido e apagado, já que é por meio da língua, que este sujeito construirá sua identidade.

Após estas considerações já levantadas a campo, apresentamos neste momento alguns pontos que se o trabalho desenvolvido por meio da Língua Portuguesa estiver pautado pelo processo multicultural em sala, poderia suscitar como pontos positivos. Sendo eles: aumento da auto-estima; melhora no relacionamento interpessoal em sala; intercâmbio social e cultural; entendimento e capacidade de realizar intertextualidades mais complexas; elevação do interesse pelas atividades pedagógicas; maior interesse no desenvolvimento de pesquisas, principalmente envolvendo cultura; valorização das tradições culturais; percepção e respeito ao multiculturalismo nacional; entendimento da variação linguística; maior capacidade de interação e compreensão verbal; respeito e tolerância pela identidade do outro; desenvolvimento de capacidades de aceitação do outro; enriquecimento pessoal, social e cultural; maior integração aluno/família; satisfação e automotivação do docente pelo melhor desempenho dos alunos; enriquecimento da prática pedagógica; adequação e aplicação de novas estratégias da didática da Língua Portuguesa (BARCELLOS, 2016) (OLIVEIRA; MATOS, 2016). Além da oportunidade de refletir sobre suas praxes sociais e diferentes movimentos e aspectos de sua cultura, de forma a repensá-la pelo olhar do outro (LOCK, 1978); e da progressão cultural e valorização cidadã das comunidades locais com perspectivas gloais (PENNYCOOK, 2004).

Outro fator, que pode se somar a este é um esquema de articulação entre as diferentes esferas que envolvem a sala de aula, a gestão escolar, o conselho de turma, os grupos disciplinares, departamentos, as próprias famílias, todos estes trabalhando numa rede organizada em prol de uma arquitetura, que tenha delineado pontos comuns podem fazer a diferença num trabalho voltado ao multicultural que não se vê limitado apenas a sala de aula, mas se estende para fora dela.

Essa diversidade multicultural é tanto uma vantagem enriquecedora para o meio escolar no qual está se desenvolvendo a identidade e linguagem destes alunos como um desafio à capacidade do meio de absorver as mudanças, auto-valorizando-se com essa diversidade, promovendo-a e ao mesmo tempo, integrando-a nos modelos pré-existentes de educação.

Esta reflexão vai de encontro a outro questionamento realizado nas entrevistas aos professores, quando questionamos que consequências poderiam ser acarretadas com o despreparo da formação docente para atuar diante do contexto multicultural presente em sala de aula. Nesta pergunta todos os professores se colocaram, e suas respostas apontaram de maneira unânime que o prejuízo se dará aos alunos, no processo de formação, pois se tornaria muito mais rica uma formação que dialogasse com seu contexto social. E em nenhuma resposta obtida esta perca também é colocada ao professor, já que este professor também na sua prática diária fortalece sua formação e sua didática. Cabe neste momento frisar a reposta do professor 3, oriundo da escola 2:

Este despreparo do professor para lidar com contextos culturais específicos, como é o caso de nossa escola, traz problemas para nosso alunado, pois notamos que muitas vezes o livro didático colocado pelo Estado ignora estas características presentes principalmente nos âmbitos rurais, e trata este aluno da mesma forma como se fosse da escola urbana. Assim, a riqueza deste local passa a ser ignorada pelo ensino e consequentemente pela língua.

Nota-se com esta reposta que os professores tem esta consciência em relação a seu despreparo, mas como não possuem nenhuma direção, ignoram este processo e a língua passa a ser ensinada de maneira comum a todos os meios em qual lecionam.

E a respeito desta questão Candelier (2000; 2001) acrescenta que se o professor possuísse uma formação específica para este contexto, poderia ser uma possibilidade do indivíduo obter uma participação mais segura nos momentos comunicativos, em que a diversidade de línguas e culturas está presente. Vários são os fatores, de acordo com o autor, que interferem nessa interação: a consciência das línguas e da comunicação; a confiança em si mesmo; atitudes positivas perante as línguas, a diversidade, a comunicação e o outro; a disponibilidade para partilhar conhecimentos e experiências; aptidões linguísticas e comunicativas (percepção, escuta, conhecimentos dos sistemas linguístico, semântico e pragmático) e a competência de aprendizagem (curiosidade, o desejo de aprender e a capacidade de observação e análise).

Metodologicamente também se questionou os professores a respeito de como trabalham o fator multicultural em suas aulas. E das respostas obtidas, notou-se que o trabalho que envolve

aspectos culturais se resume apenas ao bloco linguístico abordado pelos livros didáticos, quando estes estão no capítulo “a língua na sociedade” ou “variação linguística”. Segue abaixo a transcrição de uma resposta obtida e que configura esta síntese:

Trabalho a questão cultural em minhas aulas, quando chegamos no capítulo das variações linguísticas, neste contexto abordo a variação rural que é onde os alunos melhor se identificam. Infelizmente como o tempo é corrido, ao longo dos outros conteúdos, raramente conseguimos fazer ganchos com os aspectos culturais. Normalmente ficamos presos aos conteúdos que temos que dar conta ao longo do ano.

Dos relatos obtidos, apenas uma professora, da escola 1, respondeu que aborda metodologicamente o ensino do fator multicultural ao longo de todo o trâmite de sua disciplina. Segue o relato:

Procuro trabalhar o fator cultural concomitante a minha disciplina. Por exemplo, solicito trabalhos e atividades em que o aluno precisa relacionar o conteúdo dado a sua comunidade, a sua cultura. Acho que com exemplos que ele pode tirar da sua prática, da sua realidade, o aprendizado se torna mais atraente e participativo. [...]

De fato, metodologicamente, quando o professor trabalha com o multiculturalismo numa análise mais aprofundada das relações entre língua, identidade e cultura na sala de aula configurará uma dinâmica diferente de sua didática, bem como terá resultados mais satisfatórios diante dos conteúdos tratados, bem como da recepção destes por seus alunos. Rotta e Chagas (2014) revelam que aqueles aprendizes mais aptos às interações culturais, mais abertos ao contato com a cultura do outro, passam a reconhecer o outro e a si mesmos em novos caminhos de aprendizagem. Essa abertura a novas formas de aprendizado parece estar associada ao reconhecimento da diversidade e da singularidade de cada um no grupo, de forma que o professor passa a ser aquele que promove o contato de uns com os outros, encorajando-os a pensar nessa pluralidade cultural não como diferença, mas sim como universalidade em todas as culturas.

Assim, se propõem que os professores, educadores e agentes ligados ao ensino, (não falo apenas professores de língua materna) se esforcem cada vez mais ativamente na formação multicultural da classe discente, num intuito de formação para a cidadania responsável. Entendendo este processo como de respeito pelas diferenças, do reconhecimento dos direitos das minorias étnicas e culturais, em manter a sua identidade particular e do seu direito aos benefícios da integração social e cultural.

Pois o reconhecimento da multiculturalidade leva o aprendiz à constatação da diversidade de raízes culturais que fazem parte do contexto da sala de aula (CANDAU, 2000; 2002; FORQUIN, 1993). Ao mesmo tempo, no entanto, é capaz de ampliar seu conhecimento acerca da própria cultura, das demais culturas, da diversidade e da fusão linguística e cultural características do universo que o rodeia. Percebe ainda, e principalmente, que é capaz de se comunicar, e passa a se relacionar com esse universo multicultural de forma dinâmica e socializada.

E decorrente do fato da amostra ser relacionada a um tamanho reduzido de professores entrevistados, não se pode, certamente, elaborar uma teoria consistente, no entanto, podemos reconhecer que esta pesquisa poderá ser, somada com outras, o embrião de estudos que possam ainda melhor explicitar o tema.

Após a observação dos dados colhidos, conclui-se que os objetivos levantados por esta pesquisa foram alcançados, ou seja, conclui-se que o ensino / aprendizagem da Língua Portuguesa pode sofrer alterações em sua prática didática, se somados a este os processos multiculturais que são inerentes ao meio social, no qual os agentes e atores sociais estão enredados, bem como demonstraram consensualmente as respostas dos entrevistados. Estas barreiras podem ser quebradas pela ação pedagógica do professor em sala de aula, demonstrando aos seus alunos que as culturas presentes no meio social devem ser acrescidas e somadas e nunca desprezadas.

Por fim, insistimos que o espaço e momento propícios para essas discussões, pesquisas e definições de políticas para o multiculturalismo no ensino da língua portuguesa, que visem ações didáticas produtoras de conhecimentos reais sobre a nossa língua, um dos instrumentos do nosso exercício de cidadania, é principalmente o curso superior de formação de professores, caso ignorado este fator, a discussão sobre tais falhas educacionais no ensino da língua permanecerão circulares. O professor insistirá no ensino de uma Língua Portuguesa na qual nem ele acredita, pois seguirá páginas e páginas de livros didáticos, de preferência daqueles livros onde há um encarte com respostas para o professor; a sociedade continuará mostrando que os alunos não interagem com o ensino, no sentido de um não-aprendizado efetivo e crítico; o governo continuará mostrando índices e mais índices de como a “educação no Brasil evoluiu” e; os cursos de formação de professores continuarão resistentes quanto às alterações que se fazem urgentes e necessárias em suas grades curriculares e em seus projetos de ensino sobre a Língua Portuguesa. Enfim, uma língua que ainda permanecerá distante da realidade sociocultural-educativa em um país continente, como é o caso do Brasil.

4. CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou discutir o multiculturalismo e a interculturalidade no contexto de suas possibilidades e limitações, analisando como uma construção de políticas públicas educacionais, curriculares e suas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa podem realmente desafiar preconceitos e desconstruir estereótipos, criticando e questionando o padrão cultural hegemônico, ditado pelo padrão da língua. Onde em confronto a essa versão monoculturalista de ensino, deve consolidar-se um profícuo debate no qual se contempla a questão da multiculturalidade e suas relações com os processos de hibridização cultural (SAID, 1990; CANCLINI, 2000; BHABHA, 2000). Na perspectiva de Cortesão e Støer (1997), uma educação inter/multicultural.

Desta forma, o sistema educacional somente será equitativo se superarmos as condições internas que reproduzem o padrão de discriminação das culturas minoritárias e de inclusão ilusória/precária na sociedade brasileira, embora asseguradas em Lei. No entanto, a escola tem papel central na busca do redimensionamento dos valores e das posturas, ou seja, na reeducação das relações étnico-raciais, e, portanto, precisa assumir seu papel transformador, pautando sistematicamente questões conflituosas e inegavelmente de difícil abordagem, promovendo junto à sua comunidade escolar o caminho do diálogo e do debate aberto, plural e multicultural.

Pois, entendemos ser a sala de aula, um lugar para o entrelaçamento das culturas e línguas, riqueza de saberes e falares que a escola precisa aceitar e transformar em prática pedagógica. Se a escola não levar em consideração o aluno que chega a ela, com suas diferenças culturais, estará segregando a identidade deste. É importante adotar uma posição que coloque o aluno no centro da proposta pedagógica da escola, respeitando assim, a diversidade cultural, de modo que jamais uma cultura seja vista com maior prestígio que a outra, evitando gerar confrontos ou interpretações equivocadas em relação a qualquer cultura. Neste sentido, Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007), acrescentam a este argumento onde mencionam que a cultura escolar e a cultura pessoal de cada aluno formam uma terceira cultura, emergente do conhecimento de ambas as culturas. E destacam ainda, que na emergência deste processo, devemos entender a necessidade de formação de professores preparados para atuarem em contextos de etnias diversas, seja na preparação acadêmica deste professor ou em sua formação continuada.

Estamos conscientes do fato de que, com este estudo buscamos apresentar que há várias epistemologias válidas quando tratamos do multiculturalismo na educação; que conhecimento e poder são inseparáveis, quando tratado de língua e educação, ou seja, que as políticas educacionais são guiadas pelo Estado numa concomitância as políticas globais e não necessariamente pensando em seu *lôcus* educacional; todos os conhecimentos carregam as marcas (raciais/étnicas, crença, nacionalidade...) dos sujeitos que os produziram; o ator social, neste caso nossos alunos de língua materna, são efeito dos diferentes discursos que o produziram. Esses efeitos não são fixos e essenciais, e reconhecê-los pode ser a condição de possibilidade para subverter a lógica instaurada e produzir conhecimentos outros; além de no ensino da língua mostrar a não-universalidade dos conhecimentos produzidos, convém produzir conhecimentos capazes de infiltrar-se na atual lógica de ensino e colocar em xeque seus pressupostos de admissibilidade; e por último, poderá o professor detendo estes conhecimentos, produzir conhecimentos novos capazes de defender os interesses dos grupos culturais posicionados pela hegemonia como desviantes, subalternos, inferiores (BACKES, 2014).

Esta pesquisa também nos ajudou a refletir a seguinte questão: Qual a identidade da Língua Portuguesa, como elemento fundamental da cultura de um povo, neste caso a brasileira? E concluímos que ela não tenha uma identidade no sentido de uma pureza linguística, pois ela é o resultado, na sua origem, de influências greco-romanas, árabes, etc. O processo de colonização, considerando todos os efeitos negativos de um sistema colonial, incluindo a imposição de uma língua a povos que tinham a sua cultura e, por consequência, a sua língua originária, levou a Língua Portuguesa a outros povos. As assimilações e permeabilidade a diversas influências de elementos culturais autóctones, atualmente considerados minoritários, conduziu a um hibridismo linguístico que a tornou mais rica. Neste sentido, a Língua Portuguesa que se fala em Portugal é diferente da Língua Portuguesa que se fala no Brasil ou nos países africanos de língua oficial portuguesa. Muitos elementos de outras culturas, incluindo indígenas, africanos e europeus foram assimilados/integrados na língua oficial, chamada portuguesa. Essa integração não empobreceu o idioma português, pelo contrário, enriqueceu-o substancialmente. Concluímos então, que a língua como símbolo fundamental de uma cultura não pode nunca ser considerada estática, numa perspectiva essencialista ou substancialista, mas deverá ser entendida como um patrimônio que se constrói a partir dos grupos sociais, verdadeiros sujeitos de cultura e que, no mundo contemporâneo, é cada vez mais permeável a influências externas que, do nosso ponto de vista, a

tornam mais rica, quer do ponto de vista lexical, quer do ponto de vista semântico (TAVARES, 2004).

A partir destas discussões e tendo em consideração que a Educação adquire enorme centralidade no processo de construção cultural e identitária do sujeito, e como nosso objetivo não era com esta pesquisa necessariamente trazer respostas, mas causar reflexões, algumas questões são deixadas de análise, para que tanto pesquisadores como professores possam refletir ainda com a questão do multiculturalismo no ensino. Sendo elas: como eu enquanto docente posso promover o encontro entre culturas e o diálogo intercultural? Como promover o conhecimento da diversidade cultural, do acesso a especificidades próprias de culturas em minha sala de aula, não sendo respectivamente professor de língua materna? Como poderá a escola criar uma cultura de resistência a homogeneização cultural, a partir de uma organização espaço-temporal linear e de currículos monoculturais? Como poderá a escola resistir à sedução de uma cultura hegemônica que se impõe como cultura civilizatória menosprezando todas as diferenças culturais, nas quais notoriamente marcam a identidade de nossas salas de aula, já que nos encontramos em um país continente? Finalmente, como poderá a escola construir um pensamento de resistência a crueldade do pensamento eurocêntrico/ocidental que tudo homogeneiza e tudo regula por uma única lógica?

Certamente que não temos ainda estas respostas, já que estas demandas contemporâneas surgem dia após dia em salas de aula, nas escolas. Porém, notoriamente coloca Freire (1981) que será necessário romper com a cultura do silêncio a que foram remetidas as culturas oprimidas. A percepção da realidade deve ser retrabalhada, a qual se encontra distorcida pela ideologia dominante, podendo ser (trans)formada por meio de um processo de conscientização, onde enquanto docentes deveremos reverter à percepção anterior em percepção crítica (TAVARES, 2014). McLaren (1997) neste sentido coloca que a questão central que fica para os educadores críticos é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupe com a especificidade da diferença e que orientem seus alunos para a liberdade e libertação.

E acrescenta Lopes (2012) que a construção de um Estado democrático exige não apenas o reconhecimento e proteção da sua diversidade cultural, mas também a implementação de mecanismos especiais capazes de garantir às minorias (culturais, sociais, étnicas...) o pleno exercício dos seus direitos fundamentais. Depois de tudo, o Estado e a Educação não devem apenas garantir a coexistência pacífica, mas devem também assegurar a convivência entre todos os membros de sua sociedade.

Sendo assim, o multiculturalismo nos orienta para a diminuição da exclusão social das pessoas em todos os aspectos, e principalmente no ambiente escolar, que é por regra sempre um ambiente bastante rico de diferenças. E trabalhando de acordo com essa perspectiva, estamos assegurando de fato uma educação e um ensino de língua de qualidade, funcional e efetivo que possibilitará a todos os alunos terem conhecimento da variedade cultural em todo o território brasileiro, e estamos trabalhando no ideal de suprimir as discriminações, exclusões ou supremacias que possam ocorrer em torno da cultura e da língua.

Ou seja, a perspectiva multicultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo da disciplina de Língua Portuguesa ou trabalhada como tema transversal no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, de considerar a perspectiva crítica no ensino, a qual consideramos ser a que melhor responda à problemática atual, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos – ético, epistemológico e político – orientado à construção de democracias em que a justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. Certamente com esta perspectiva a educação ocupará um lugar fundamental nesta construção.

Nas palavras de Volfgram (2005) e Lopes (2012) cabe ensinar a alguns que o multiculturalismo não está apenas na teoria e sim ao nosso redor, nos elevando realmente à condição de seres humanos. Pois no século XXI, a humanidade ainda tem a chance de superar os erros do passado. E é com essa preocupação que se propõe não apenas o reconhecimento/respeito do outro, mas a necessidade de promover a interação dialógica entre as diversas culturas, pressuposto do próprio engrandecimento da humanidade.

Desta forma, esta pesquisa merece atenção dos professores, principalmente daqueles que estão dispostos a renovar as formas tradicionais do ensino da Língua Portuguesa e fazer um ensino que seja mais significativo para a vida de seus alunos. Em outras palavras, esta análise pode ajudar nos desafios que o professor de Língua Portuguesa deve superar, para redimensionar o ensino da língua e transformar seu aluno em ser competente, linguisticamente, e crítico para a sociedade contemporânea.

5. REFERÊNCIAS

BACKES, J. L. **Estudos curriculares no Brasil: o (não)lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero.** Série Estudos. Campo Grande, MS, n.37, p. 155-164, jan./jun. 2014.

- BARCELLOS, F. S. **O multiculturalismo e o ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/33.htm>. Acesso em: 20 Jul 2016.
- BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- CANCLINI, N. G. **La épica de la globalización y el melodrama de la interculturalidad**. In: MORÁNA, Mabel. (Org.). **Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina**. Santiago: Cuarto próprio, 2000.
- CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CANDELIER, M. **L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans Le curriculum**. Graz, ECML, 2000.
- _____. **Rapport concernant les objectifs** (2001). Disponível em: <HTTP://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang1.pdf>. Acesso em: 04 Nov 2016.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.
- CAVALCANTI, M. C., BORTONI – RICARDO S., **Transculturalidade linguagem e educação**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2007.
- CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. In: *D.E.L.T.A.*, 15, p. 385 – 447, 1999.
- CORTESÃO, L.; STOER, S. R. **Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural**. *Educação, Sociedade & Culturas*, Vol. 7. p. 7-28, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- ILARI & BASSO. **O Português da Gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LOCK, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex e Jacy Monteiro. 2.ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978.
- LOPES, A. M. D. **Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade**. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, ano XX, n.38, p. 67-81, jan./jun. 2012.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- OLIVEIRA, E. C. M.; MATOS, I. A. **O ensino em contextos de diversidade linguística. Que percursos metodológicos?** Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/04-37-52-ELSA-e-Isabel-A-Matos.pdf>. Acesso em: 21 Dez 2016.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**. In: DAVIES, A.; ELDER, C. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- PESSOA, M. S. **O ensino de língua portuguesa para a pluralidade linguística e cultural**. In:

(Eds.) Marçalo, M. J.; Lima-Hernandes, M. C.; Esteves, E.; Fonseca, M. C.; Gonçalves, O.; Vilela, A. L.; Silva, A. A. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Portugal: Universidade de Évora, 2010.

PIRES - SANTOS, M. E. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de doutorado. UNICAMP, 2004.

PIRES - SANTOS, M. E.; GLASSER, A. E. **As “fronteiras” da sala de aula: o ensino em contextos multilíngüe / multicultural**. Estudos Linguísticos e Literários: saberes e expressões globais, p. 1-9. Foz do Iguaçu, 2011.

ROTTA, A. M.; CHAGAS, L. A. **As relações interculturais no ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE)**. Revista do SELL, v. 4, n. 1, 2014.

SAID, E. **Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SOUZA, M. E. V. **Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade**. In: Revista HISTEDBR n. 19. Campinas, set. 2005.

TAVARES, M. **Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. v.11. n. 25. 2014.

VOLFGRAM, M. L. S. **Memorial de formação**. Campinas: Marcas da Educação, 2005.



Eixo Temático: Descrição e análise linguística: desdobramentos e perspectivas

**Encontros de sons consonantais tautossilábicos no polonês falado na comunidade do
Rio do Banho, Cruz Machado, PR**

Sônia Eliane Niewiadomski (Unicentro)

Luciane Trennephol da Costa (Unicentro)

Resumo

O presente trabalho, fruto de uma parte da dissertação de mestrado, descreve a língua polonesa falada no interior do Paraná, mais especificamente na comunidade do Rio do Banho, no município de Cruz Machado, analisando acusticamente os encontros de sons consonantais tautossilábicos, inexistentes no português brasileiro, doravante PB, como, por exemplo, *chleb* [xlɛp] (pão). Essa cidade é marcada pelo bilinguismo (português/polonês) e até os dias de hoje, a língua materna dos descendentes é o polonês, cujo sistema linguístico não é exatamente o mesmo falado na Polônia atualmente. Foram investigados os dados de fala de oito informantes, registrados por meio de um gravador digital e microfone unidirecional acoplado, sendo quatro homens e quatro mulheres, divididos em duas faixas etárias: de 25 até 40 anos e mais de 60 anos, anos, por meio do protocolo de leitura de frase-veículo (45 vocábulos inseridos na frase-veículo POWIEDZ _____ PRĘDKO - em português Fale ____ rápido. A descrição da fala se deu por meio da análise de oitiva e da análise acústica, com o software Praat (BOERSMA; WEENINK, 2016). Adotamos a metodologia da Teoria Acústica de Fala (Fant, 1960; Kent e Read, 1992). Os resultados indicam que os falantes mantêm um sistema do polonês estável, predominando a ausência da epêntese vocálica. Apenas nos encontros consonantais compostos pelas nasais e laterais como na palavra *mleko* ['mlɛkɔ] (leite) ocorreu a introdução do elemento vocálico entre a nasal e a lateral e nos encontros consonantais entre a fricativa e som lateral [xl] houve a presença de um elemento vocálico não identificável, com a estrutura formântica não clara. Além da epêntese ocorreu nos dados também o fenômeno da lenição, gerando a simplificação dos encontros consonantais. O estudo contribui para o conhecimento do plurilinguismo existente no Brasil

Palavras-chave: Análise Acústica; Polonês; Encontros Consonantais; Línguas Brasileiras.

Abstract

The present study, part of the master's dissertation, describes the Polish spoken language in the countryside of Paraná, more specifically in the "Rio do Banho" community, in the Cruz Machado county, acoustically analyzing the sounds of tautossyllabic consonant encounters, not present in Brazilian Portuguese, hereinafter PB, for instance, "*chleb*" [xlɛp] (bread). This city is marked by the bilingualism (Portuguese/Polish) and up to the present day, the mother tongue of the descendants is the Polish, whose linguistic system is not the same as the one spoken in Poland today. We investigated the speech data of eight informants, registered by means of a digital recorder and unidirectional microphone, with four men and four women, divided into two age groups: one from 25 to 40 years, and the other more than 60 years, by means of Protocol of phrase-vehicle reading (45 words inserted in the phrase-vehicle POWIEDZ PRĘDKO - in English SPEAK FAST. The

speech description was made through the auditory and the acoustic analysis, with the Praat software (BOERSMA; WEENINK, 2016). We adopted the methodology of acoustic speech theory (FANT, 1960; KENT and READ, 1992). The results indicate that the speakers maintain a system of stable polish, prevailing the absence of Vocalic epenthesis. Only in the consonantal encounters composed by the nasal and lateral as in the word *mleko* ['mlɛkɔ] (milk) there was the addition of the vowel element between the nasal and the lateral. In the consonantal encounters between the fricative and lateral sound [XL] there was the presence of a non-identifiable vocalic element, with indistinct formant structure. Besides the epenthesis, the data also occurred in the lenition phenomenon, generating the simplification of the consonantal encounters. The study contributes to the knowledge of the existing plurilingualism in Brazil.

keywords: Acoustic Analysis; Polish Consonantal Sounds; Brazilian Languages.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil, que foi povoado por diversos grupos, encontramos diversas situações de contato linguístico. Na colonização do Brasil, os portugueses entraram em contato com os falantes de línguas indígenas (autóctones). Na época da escravidão, o português com as línguas africanas, cujos sistemas linguísticos eram impedidos de serem falados. No momento do povoamento das terras vastas do Brasil com as migrações europeias e asiáticas, essas línguas entram em contato com o português. Os referidos momentos históricos do Brasil promoveram o contato de diferentes culturas e sistemas linguísticos e conseqüentemente a coexistência de várias línguas em nosso país, isto significa que se olharmos para a história do país e para o atual contexto, o Brasil é um território plurilingue.

O Brasil é considerado um país com grande diversidade linguística, em cujo território são faladas cerca de 200 línguas, segundo dados levantados pelo Censo IBGE¹ de 2010. Segundo Oliveira (2009), calcula-se a existência de aproximadamente 170 línguas ainda faladas pelos indígenas e 30 alóctones (línguas de imigrantes). Esse patrimônio cultural é desconhecido ou até mesmo ignorado pela grande maioria da população brasileira, perpetuando-se a mistificação de que o Brasil é um país monolíngue. Persiste o desconhecimento de que descendentes de poloneses, ucranianos, italianos e/ou alemães, podem não ter o português como língua materna. Para Altenhofen essa visão de:

um Brasil com uma única língua parece tão forte, que mesmo o falante bilíngue, membro de uma comunidade bilíngue, onde convivem lado a lado com o português uma ou mais línguas de adstrato, é capaz de rotular nosso país de 'monolíngue',

¹ Informações disponíveis no endereço eletrônico www.ibge.gov.br - Último acesso em 20 de janeiro de 2017.

não enxergando diante do seu nariz a prova cabal de seu equívoco. (2004, p.87)

Ainda que a língua portuguesa seja oficial e dominante, é necessário lembrar que há os grupos minoritários, cujas línguas ainda são faladas, como o pomerano, no interior do Espírito Santo, e o talian, no Rio Grande do Sul. Também na região Sudeste do Paraná, para a maioria dos descendentes de eslavos (poloneses e ucranianos), a língua materna é a língua dos seus antepassados, ou seja, a língua materna de uma expressiva maioria de cruzmachadenses é o polonês. A língua de imigração predomina no uso diário (trabalho na agricultura), reuniões familiares, nas conversas entre os amigos e na igreja.

Diante desse mosaico cultural e linguístico, o presente trabalho, fruto de uma parte da dissertação de mestrado, descreve o polonês falado em Cruz Machado, mais especificamente na comunidade do Rio do Banho, analisando por meio da fonética acústica os encontros de sons consonantais tautossilábicos, inexistentes no português brasileiro ancorado teoricamente na Teoria Acústica da Fala (Fant, 1960; Kent e Read, 1992).

1.1 – MUNICÍPIO DE CRUZ MACHADO

Segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)² o município de Cruz Machado, situado no sudeste do Paraná, possui uma população de aproximadamente 18.040 habitantes. Ainda com base nestes dados, podemos identificar uma forte predominância populacional na zona rural, cerca de 11.983 habitantes, enquanto a zona urbana conta com 6.057 habitantes, o que representa um percentual de 66% e 34% para as zonas rural e urbana, respectivamente. As principais atividades econômicas exercidas no município são a agricultura, pecuária, produção de leite, extrativismo de erva-mate, produção florestal, fumo e carvão vegetal. Em Cruz Machado, predomina a agricultura familiar com policultura anual, assim como no início de sua colonização. Acerca disto, relata Rockembach (1996):

os colonos poloneses transformaram as terras outrora incultas dos dois planaltos paranaenses, em celeiros do Paraná. Introduziram novas técnicas agrícolas, novos instrumentos de trabalho, novos produtos e uma mentalidade agrícola, nova na época. Introduziram o arado, a grade, a gadanha, o picador de palha, a mó manual e

² Informações disponíveis no endereço eletrônico www.ibge.gov.br. Último acesso em 13 de maio de 2017.

a alfange. Em Cruz Machado muitas técnicas agrícolas não puderam ser utilizadas, pelo aspecto físico das terras que se apresentam muito montanhosas e pedregosas (ROCKEMBACH, 1996, p.122).

De acordo com Orzeł-Dereń (2014), em 19 de dezembro de 1910, por ordem do governo federal, o Serviço de Povoamento do Solo fundou o núcleo colonial “Cruz Machado”. Em julho de 1911, estabeleceram-se naquela localidade (hoje conhecida como Pátio Velho) os primeiros colonizadores poloneses, provenientes sobretudo da região de Lubelszczyzna (região sudeste da Polônia, ocupada pela Rússia), das cidades de Siedlce, Lublin, Chełm e Białystok. As áreas escolhidas para a colonização localizam-se nas proximidades da linha ferroviária de Mallet, aproximadamente 50 km. Após desembarcarem na linha ferroviária, os imigrantes poloneses seguiram o caminho até o destino final a pé ou em carroças, pois as estradas eram estreitas e inadequadas para outro tipo de transporte.

Por mais de um século, a língua polonesa mantém sua vitalidade no município de Cruz Machado/PR, sendo a língua materna da maioria dos descendentes. Entretanto, não há estudos descritivos acerca dessa língua de herança nesta localidade. Desta forma, o objetivo deste trabalho é descrever os encontros de sons consonantais tautossilábicos no polonês falado em Cruz Machado, verificando se há inserção de epêntese vocálica ou a ocorrência do fenômeno de lenição. A nossa pesquisa contribui para o conhecimento da realidade linguística da região sul do Brasil, visando a descrição da língua polonesa falada no Brasil, especificamente no município de Cruz Machado, no Paraná.

2.0 METODOLOGIA

O *corpus* utilizado nesta pesquisa pertence ao Banco de dados do Laboratório de Fonética do Núcleo de Estudos Eslavos da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Utilizamos o protocolo por leitura de frase veículo na coleta de dados.

No estímulo de leitura de frase-veículo, mostramos uma lista de palavras em português (45

vocábulo apresentados por meio de slides), as quais as informantes deveriam produzir em polonês, inseridas na seguinte frase-veículo³ POWIEDZ _____ PRĘDKO (em português fale _____ rápido), da qual serão posteriormente recortados os sons para análise.

Na montagem do *corpus* atentamos para a escolha de vocábulos de uso cotidiano referentes ao trabalho dos informantes na agricultura. Por isso, evitamos palavras que não fossem familiares aos participantes.

O procedimento da fala controlada utilizando frase-veículo se deu da seguinte forma: primeiramente, cada informante teve um tempo para a familiarização com o protocolo, de modo que a fala fosse semi-espontânea. Gravamos quatro repetições para cada informante de ambos os procedimentos.

Nesta pesquisa, foram analisados dados de fala de oito informantes descendentes de poloneses, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino, divididos em duas faixas etárias: de 25 até 40 anos e mais de 60 anos. Todos os informantes têm o polonês como primeira língua, falam e entendem e dois participantes inclusive sabem ler e escrever. A gravação dos dados foi registrada por meio de um gravador digital e microfone unidirecional acoplado, nas residências dos informantes, localizada na comunidade Rio do Banho. O quadro 1 apresenta as informações detalhadas de todos os informantes da pesquisa.

Quadro 1: Perfil dos informantes

Informantes						
Iniciais	Sexo	Idade	Profissão	Escolaridade	1ª língua	Grau de conhecimento do polonês
1.AD	M	39 anos	Agricultor	Ens. Fundamental incompleto	polonês	Entende e fala
2.ID	F	89 anos	Aposentada	Primário completo	polonês	Entende, fala, escreve e lê
3.RN	M	39 anos	Agricultor	Ens. Fundamental	polonês	Entende e fala
4.AD	F	37 anos	Dona de casa	Ens. Fundamental incompleto	polonês	Entende e fala
5.AS	M	61 anos	Agricultor	Primário completo	polonês	Entende e fala
6.EB	F	26 anos	Dona de casa	Ens. fundamental	polonês	Entende e fala
7.LL	M	70 anos	Aposentado	Primário completo	polonês	Entende, fala, escreve e lê

³Frases veículo são recursos usados durante a gravação dos dados de fala para uniformização dos contextos anteriores e posteriores de produção.

8.IL	F	68 anos	Aposentada	Primário completo	polonês	Entende e fala

Os detalhes fonéticos foram observados por meio de análise fonética acústica com o software PRAAT⁴ (BOERSMA; WEENINK, 2016). Este *software* foi desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink, ambos linguistas do Instituto de Ciências Fonéticas da Universidade de Amsterdã. Neste trabalho, apresentaremos especificamente os resultados para a produção de encontros consonantais tautossilábicos na língua polonesa falada em Cruz Machado, PR.

ENCONTROS DE SONS CONSONANTAIS NO POLONÊS FALADO NA COMUNIDADE DO RIO DO BANHO, CRUZ MACHADO: FENÔMENOS DE LENIÇÃO DE EPÊTESE VOCÁLICA

Os sistemas sonoros das línguas portuguesa e polonesa apresentam diferenças substanciais. O sistema vocálico do português brasileiro, doravante PB, e da língua polonesa diferem-se quanto às vogais médias altas, o sistema vocálico do polonês não apresenta as vogais médias altas [e o] como no PB. De acordo com Gussmann (2007) o polonês possui seis vogais orais [i ɨ ε a u ɔ]. Enquanto, no português falado no Brasil, Câmara Jr (1970) identifica sete sons vocálicos [a, e, ε, i, o, ɔ, u]. Já o sistema consonantal do polonês, apresenta oclusivas, nasais, fricativas, africadas e laterais. No que se refere as fricativas, o polonês possui um número maior que o PB: labio-dentais [f, v], dentais [s, z], alveolo-palatais [ʃ, ʒ], pós-alveolares [ç, ʒ], velar [x] e as africadas dentais [ts, dz], alveolo-palatais [tʃ, dʒ] e as africadas pós-alveolares [tʃ, dʒ] (GUSSMANN 2007, p.5-6).

Isso significa, que na língua polonesa, as fricativas apresentam três pontos de articulação adicionais em relação à língua portuguesa - dental, pós-alveolar retroflexo e palatalizada pós-alveolar. Diferentemente do PB, que compreende labiodentais, alveolares e palatais.

Quadro 2: Fricativas e africadas no polonês

Ponto	Lábiodental	Dentais	Alveolo-palatais	Pós-alveolares	Velar
Africada		ts dz	tʃ dʒ	tʃ dʒ	

⁴ Esse programa pode ser obtido gratuitamente na internet no seguinte endereço: <http://www.praat.org>

Fricativa	f	v	s	z	ʃ	ʒ	x

Fonte: adaptado conforme informações de GUSSMANN 2007, p.5-6).

Além das diferenças no nível segmental, as duas línguas apresentam também diferenças no nível suprasegmental. No português brasileiro, o ataque complexo é bastante restrito, permitindo como segundo elemento uma lateral ou um rótico. No PB, os encontros tautossilábicos ocorrem em uma mesma sílaba e são formados tipicamente por uma obstruinte e uma líquida (C+líquida) - sílabas CCV (consoante + consoante + vogal), diferentemente do polonês. No português brasileiro, a obstruinte em um encontro consonantal tautossilábico pode ser uma das consoantes [p,b,t,d,k,g,f,v] e a consoante líquida pode ser [l] ou [r] (SILVA, 2010).

A estrutura silábica da língua polonesa permite até cinco consoantes no encontro consonantal, como, por exemplo, a palavra *państwo* ['paɲstfɔ] (senhores) com encontro consonantal de quatro sons consonantais. No polonês falado em Cruz Machado, encontramos essa estrutura silábica, por exemplo, na sequência da palavra *pszczoła* [pʃʧɔwa] (abelha), cuja estrutura não é comum no PB, caracterizada por uma oclusiva, fricativa, africada e vogais ou como no vocábulo *deszcz* [dɛʃʧ] (chuva) com sequência de fricativa [ʃ] e africada [ʧ].

Em relação à sílaba, Oliveira (2017) reforça que no PB “se algum padrão silábico não é comum, os falantes tendem a inserir ou apagar segmentos. No caso da inserção, temos o fenômeno da epêntese. No caso do apagamento, temos a lenição (OLIVEIRA, 2017, p.16).

Câmara Jr. (1970) aponta a presença da epêntese em grupos complexos de consoantes, ou seja, a existência de um segmento vocálico entre os encontros consonantais em sequências como nas seguintes palavras: ptose, afta, advogado. Assim, segundo ele, o vocábulo “afta” no PB é produzido como [afʔa]. Sendo assim, palavras como compacto, apto, ritmo, “foram introduzidas através da língua escrita, a partir do século XV, como empréstimo ao latim clássico” e apresentam entre os encontros de som consonantal a “intercalação de uma vogal” CÂMARA JR. (1970, p. 56).

O conceito vogal epentética ou epêntese vocálica é usado por alguns autores para indicar tanto a vogal inserida em encontros consonantais heterossilábicos (consoantes em sílabas diferentes) quanto em encontros consonantais tautossilábicos (consoantes na mesma sílaba) que é o foco deste trabalho. Assim, nos dados de fala de língua polonesa dos informantes, utilizaremos a vogal epentética nas situações em que há a inserção de um elemento vocálico nos encontros consonantais tautossilábicos, como por exemplo, *mleko* ['mʲɛkɔ] (leite) e *chleb* [xʲɛp] (pão).

Quando ocorrer uma simplificação na produção dos encontros consonantais, isto é, um apagamento, desfazendo o grupo, denominaremos tal ocorrência, conforme o Dicionário de Fonética e Fonologia (SILVA, 2011), de fenômeno da lenição, como em *deszcz* [dɛʃ] (chuva).

Neste trabalho, descrevemos, por meio da fonética acústica, os encontros de sons consonantais tautossilábicos na língua polonesa falada em Cruz Machado. Seleccionamos do *corpus* algumas ocorrências de encontros dos sons consonantais tautossilábicos (formados por consoantes em uma mesma sílaba), isto é, o conjunto de duas ou mais consoantes presentes numa mesma sílaba, que na língua polonesa são comuns, porém são inexistentes na língua portuguesa, tais como, registro ortográfico e transcrição fonética respectivamente, (chl) [xl], (ml) [ml], (krz) [kʂ], (szcz) [ʃʃ].

Examinamos acusticamente, buscando descrever sua realização em nosso *corpus* e verificar se há apagamento de algum som consonantal ou a produção da epêntese vocálica em encontros de sons consonantais tautossilábicos.

No quadro 3, listamos algumas palavras selecionadas com ocorrência de encontros de sons consonantais no polonês e inexistentes no PB e analisadas neste trabalho com o objetivo de verificar se há realização ou não de som vocálico entre esses encontros de sons consonantais ou apagamento de algum deles. Cada dado de fala foi editado separadamente e examinado para fins de análise acústica por meio do programa Praat (BOERSMA; WEENINK, 2016). Este estudo abarca dados de fala de oito informantes com quatro repetições das palavras-alvo, conforme quadro 3, examinamos acusticamente um total de 250 dados de produções de sons de encontros consonantais.

Quadro 3: Palavras com encontros de sons consonantais

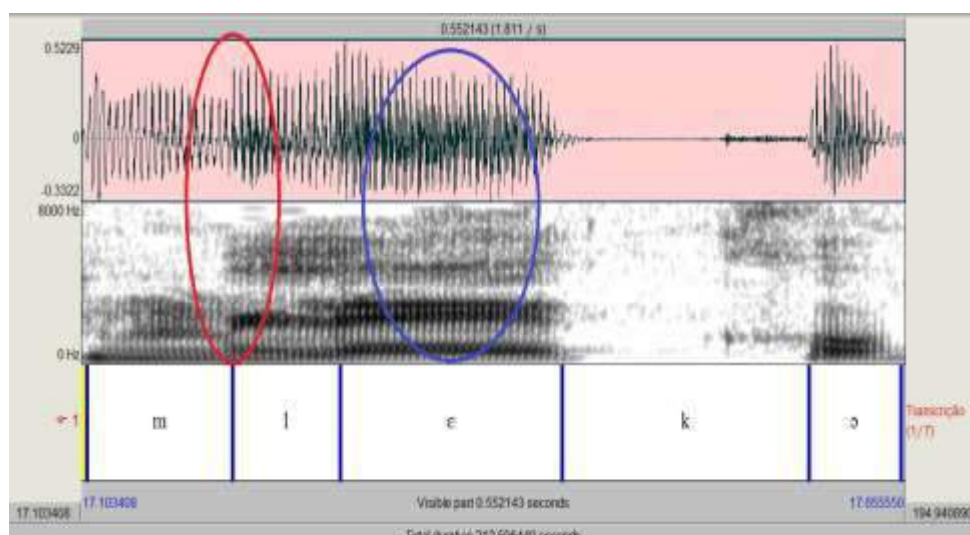
Português	Polonês	Transcrição fonética
abelha	pszczoła	[pʃʃɔwa]
pão	chleb	[xlɐp]
leite	mleko	[mlɛkɔ]
chuva	deszcz	[dɛʃʃ]
cadeira	krzesło	[kʂɛʂwɔ]
onde	gdzie	[gdʒɛ]
pássaro	ptak	[ptak]

poço	studnia	[stud,ɲa]

Neste estudo foram analisados dados com diferentes tipos de encontros consonantais como: nasal com lateral [ml], fricativa com lateral [xl], oclusiva com fricativa e africada [pʃʃ̃], duas oclusivas [gd] e [pt] oclusiva com nasal [d,ɲ], oclusiva cm fricativa [kʃ] e duas fricativas [ʃʃ̃].

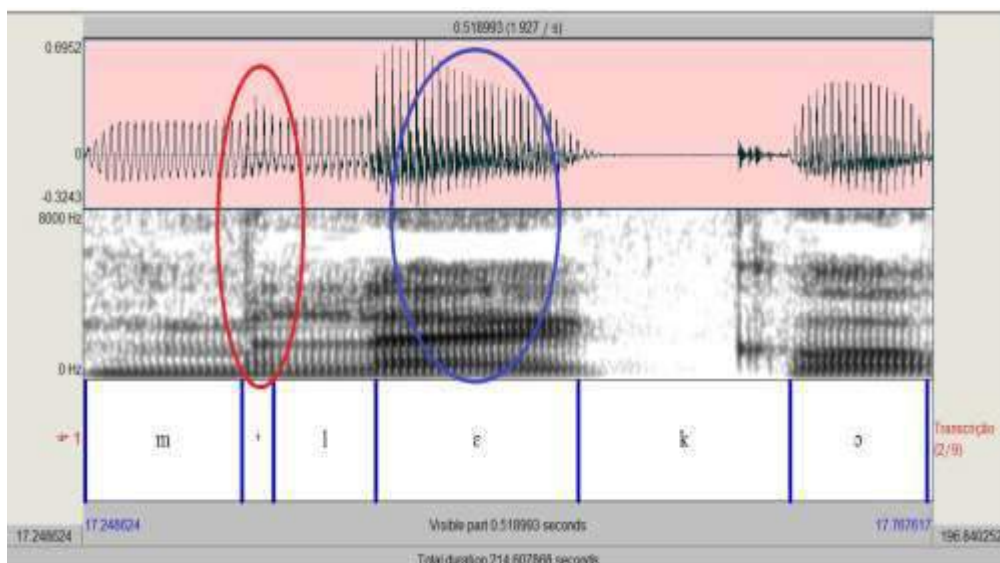
Nos encontros consonantais compostos pelas nasais e laterais como na palavra *mleko* ['mlɛkɔ] (leite) prevaleceu a não realização da vogal epentética. Entretanto, alguns informantes inseriram epêntese na produção de *mleko* como mostra a figura 1. Já a figura 2 possibilita a visualização da produção de ['mlɛkɔ] sem elemento vocálico entre a nasal e a lateral.

Figura 1: Permite a visualização da realização de *mleko* (leite) como ['mlɛkɔ] marcada com uma elipse na cor azul e com a presença da epêntese entre a nasal e a lateral marcada com uma elipse na cor vermelha



A figura 2 possibilita a visualização da realização de *mleko* (leite) como ['mlɛkɔ] da informante mais velha ID, exemplificando a não ocorrência de vogal epentética entre esse encontro consonantal.

Figura 2: Permite a visualização da realização de *mleko* (leite) como ['mlɛkɔ] marcada com uma elipse na cor azul, pela informante ID com 89 anos, e sem elemento vocálico entre a nasal e a lateral marcada com uma elipse na cor vermelha



Para a produção de *mleko*, seis informantes, nas quatro repetições, não introduziram a epêntese vocálica entre o encontro de som consonantal [ml]. Uma informante, IL, com 68 anos, para as quatro repetições de ['mleko] inseriu o elemento vocálico entre a nasal e a lateral realizando *mleko* como ['mʲleko]. Já uma outra informante, AD, com 37 anos, somente em uma das repetições introduziu a epêntese. No total de dados examinados no grupo [ml] predominou a ausência de som vocálico, com um percentual de 84,37% de realização, e com 15,62 % de presença da epêntese entre a nasal e a lateral como visualizamos no gráfico 1.

Gráfico 1: Percentuais de realização da vogal epentética no encontro de som nasal e lateral [ml]



Na descrição do polonês falado em Mallet⁵ por Costa e Gielinski (2014), houve também a presença de elemento vocálico no encontro consonantal composto por som nasal e lateral, neste caso também na palavra *mleko*. Neste encontro consonantal [ml] predominou a ausência da epêntese, com 46% de percentual de realização, mas ocorreu também a produção da vogal epentética com um percentual 42%, e ainda se constatou a realização de sons não identificáveis com 12% de percentual. Essa variação encontrada no polonês falado em Mallet é maior e se diferencia um pouco do polonês falado em Cruz Machado. A não realização do som vocálico entre o encontro consonantal [ml] em Mallet foi produzido pelos três informantes com maior faixa etária: um com 86 anos, outro com 79 anos e o terceiro com 61 anos. Já nos nossos dados, a informante IL, com 68 anos, inseriu a vogal epentética nas quatro repetições e uma informante do grupo com menor faixa etária introduziu o som vocálico em somente uma repetição. No polonês falado em Cruz Machado, parece que a faixa etária não exerce algum papel condicionante na presença de epêntese como na língua polonesa em Mallet.

No encontro consonantal entre a fricativa e som lateral “chl” [xl] predominou a não ocorrência de som vocálico, mas houve também variação na produção, como podemos perceber na figura 3 e 4. Há presença de sons não indentificáveis (sem estrutura formântica clara). Na figura 4, por exemplo, parece que a informante introduziu um som não identificável entre a fricativa e a lateral.

Figura 3: Realização *chleb* (pão) como [xlɛp] pela informante ID com 89 anos, marcada com uma elipse na cor vermelha e sem elemento vocálico entre a fricativa e a lateral marcada com uma elipse na cor preta.

⁵ Mallet é outra cidade marcada pela imigração eslava e vizinha de Cruz Machado.

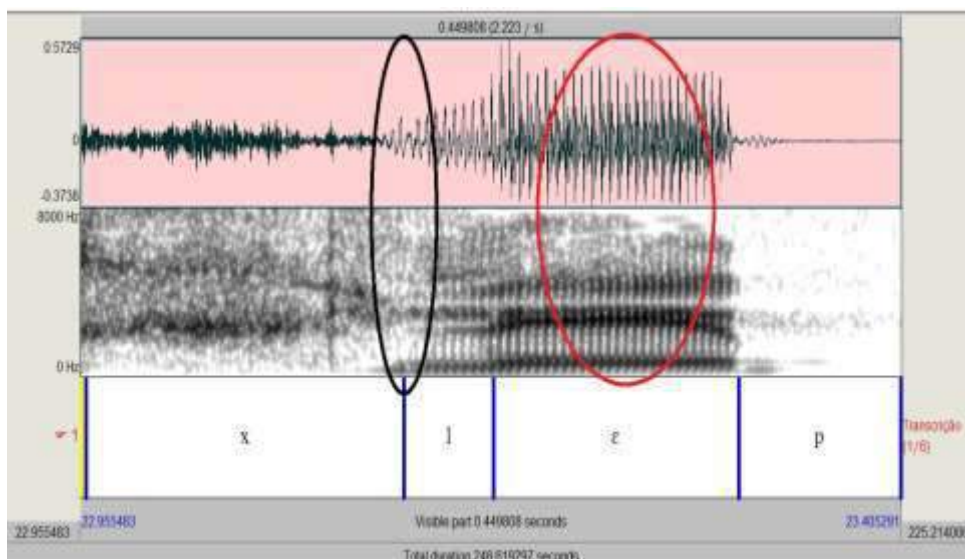
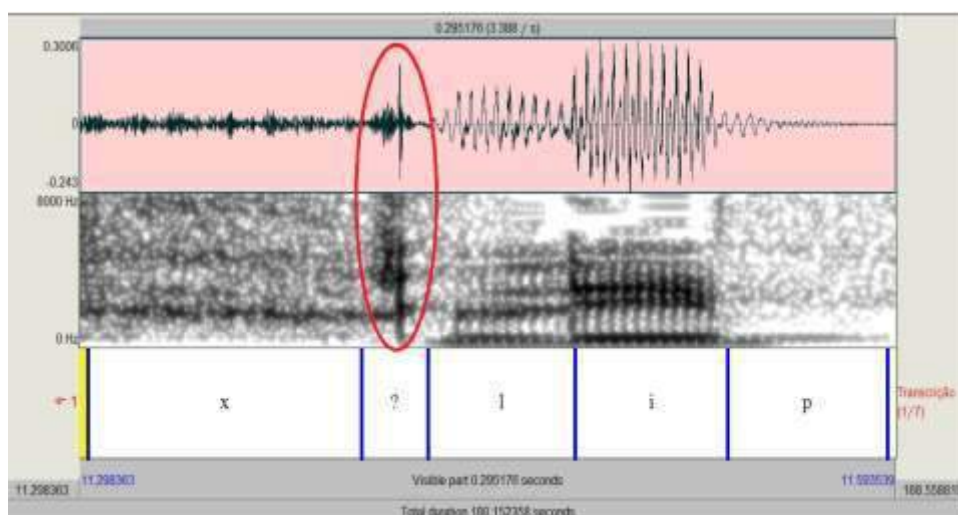
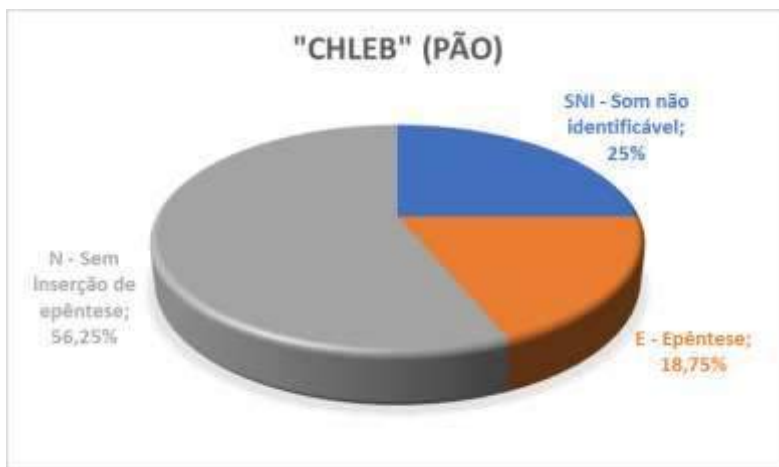


Figura 4: Realização de *chleb* (pão) pela informante AD com 37 anos, com a inserção de um som não identificável entre a fricativa e a lateral, marcada com uma elipse na cor vermelha



Para as quatro repetições de “chleb” (pão) a informante AD, com 37 anos, introduziu um som não identificado neste encontro consonantal [xl] semelhante ao da figura 4. O Gráfico 2 apresenta os percentuais de realização da palavra *chleb*. Como mencionamos, neste encontro de som consonantal [xl], predominou a não inserção de som vocálico entre a fricativa e a lateral, com 56,25% de produção. Alguns informantes inseriram um som não identificável o que corresponde a 25%. Os dados ainda demonstram que 18,75 % introduziram a vogal epentética.

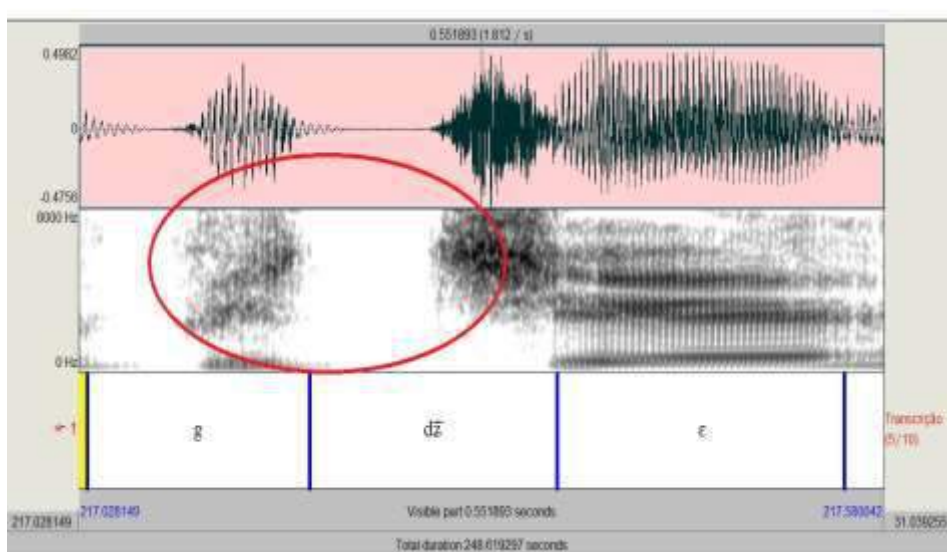
Gráfico 2: Percentuais de realização de *chleb* (pão)



Nos dados de encontros consonantais das oclusivas encontramos também variação na produção. Como podemos visualizar na figura 5, há uma simplificação na produção das oclusivas, isto é, há um apagamento da oclusiva inicial desfazendo o grupo, ocorrendo o fenômeno da lenição. No PB, um falante introduziria uma epêntese vocálica, pois há restrição fonotática nessa sequência, já os informantes desta pesquisa não produziram um som vocálico, mas adaptaram a fala com a simplificação, ou seja, apagamento de uma das oclusivas.

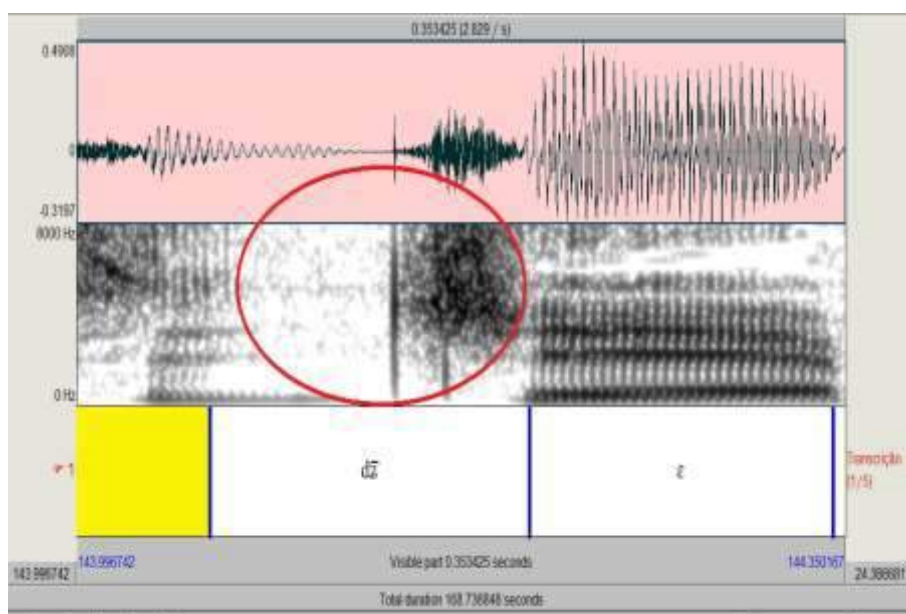
Essa variação é vista na produção de *gdzie* [gd̪zɛ] (onde) entre os informantes, o que mais chama atenção é o fato de que um dos oito informantes, com a maior faixa etária, produziu a oclusiva inicial [g], a informante ID com 89 anos, conforme visualizamos na figura 5, sinalizada com uma elipse.

Figura 5: Realização *gdzie* (onde) como [gd̪zɛ] pela informante ID, sem elemento vocálico entre as oclusivas [g] e [d̪z]



A discrepância das realizações de “gdzie” [gɔ̃zɛ] da informante ID em relação às realizações dos demais informantes podemos perceber na figura 6 da informante AD com 37 anos, visualizamos a não realização do [g], entre a fricativa final da frase-veículo e da africada [ɔ̃z].

Figura 6: Realização *gdzie* (onde) como [ɔ̃zɛ] pela informante AD, sem a realização da oclusiva [g]



No gráfico 3, notamos os percentuais de não realização da oclusiva inicial [g] (SG), os percentuais de realização da oclusiva inicial [g] (CG), os percentuais de realização de som não identificável no início (SNI) e a produção de outra palavra pelos informantes em *gdzie*, como [onde], [jɛdɛ'naɛtɛ] (onze), ['fʃɔraj] (ontem).

Gráfico 3: Percentuais de realização de *gdzie* [gɔ̃zɛ]

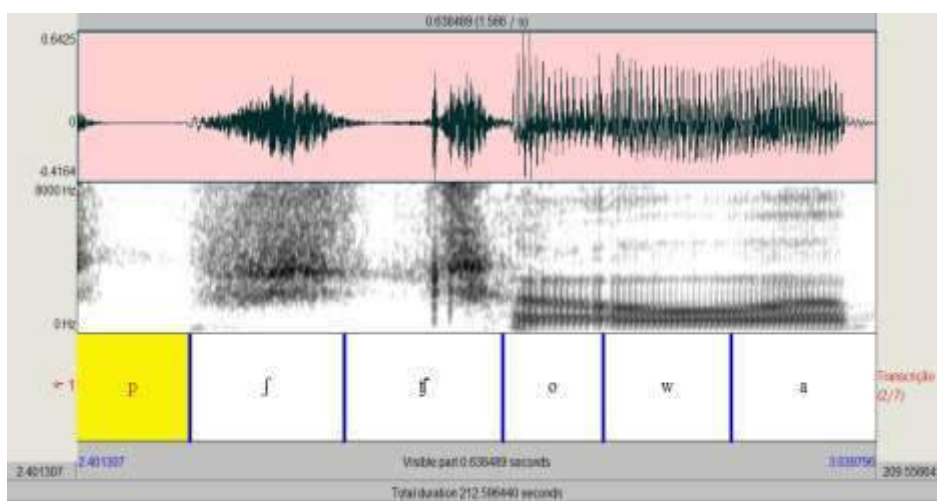


Com base no gráfico 3, podemos hipotetizar que a falante mais velha da língua polonesa, não adquiriu um novo sistema e/ou não ocorreu adaptação por conta da L2, levando em consideração a produção dos demais participantes.

Já no grupo de encontro consonantal de som de oclusivas e fricativas, cuja sequência não existe no PB, esperava-se que os informantes produzissem a vogal epentética, como, no caso do PB, a palavra “psicologia” geralmente produzida como [pʰisikologia].

No polonês falado em Cruz Machado, no grupo de encontro consonantal de som de oclusivas e fricativas, como por exemplo, na palavra *pszczola* [pʃɨɔwa] (abelha) não houve produção de elemento vocálico, como visualizamos na figura 7, marcada com uma elipse na cor vermelha. No entanto, verifica-se uma redução do som fricativo conforme a figura 8.

Figura 7: Realização da palavra *pszczola* [pʃɨɔwa] (abelha) por ID com 89 anos, sem elemento vocálico entre o grupo consonantal [pʃɨ]

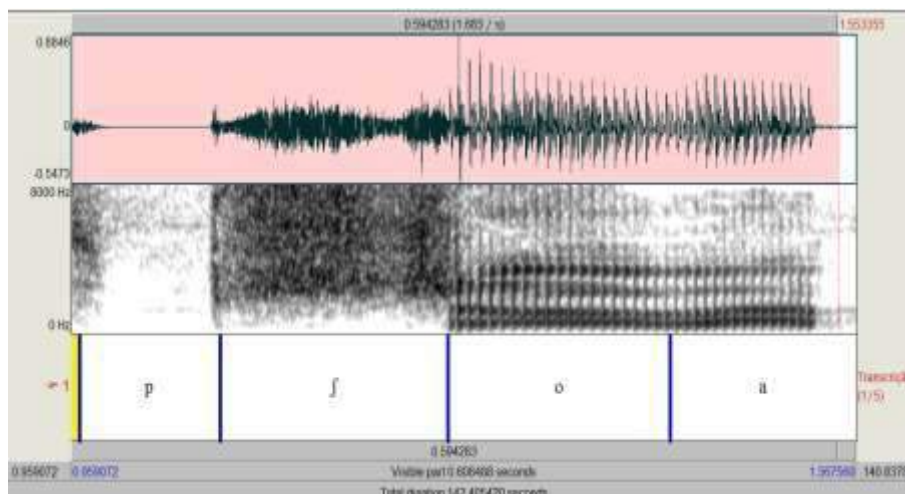


Notamos que a informante ID, mais velha, produziu primeiramente uma oclusiva desvozeada [p], em seguida uma fricativa desvozeada [ɨ] e posteriormente uma africada [ɨ] caracterizada pela obstrução total a um ruído transiente (ruído de explosão) e seguida de um ruído contínuo de fricção.

Nenhum dos informantes introduziu epêntese entre grupo consonantal no vocábulo *pszczola*, no entanto, verificamos na produção desta palavra em alguns dos participantes o apagamento da africada, repetindo o padrão de lenição encontrado nos grupos de duas oclusivas sonoras. Um dos

informantes do grupo mais jovem produziu a palavra *pszczoła* com [pʃoa], como podemos examinar na figura 8, sem a ocorrência da africada [ʃ̺]. Na figura 8, podemos verificar somente uma intensificação do ruído da fricativa [ʃ].

Figura 8: apresenta a realização da palavra *pszczoła* (abelha) como [pʃoa] pelo informante RN, sem elemento vocálico

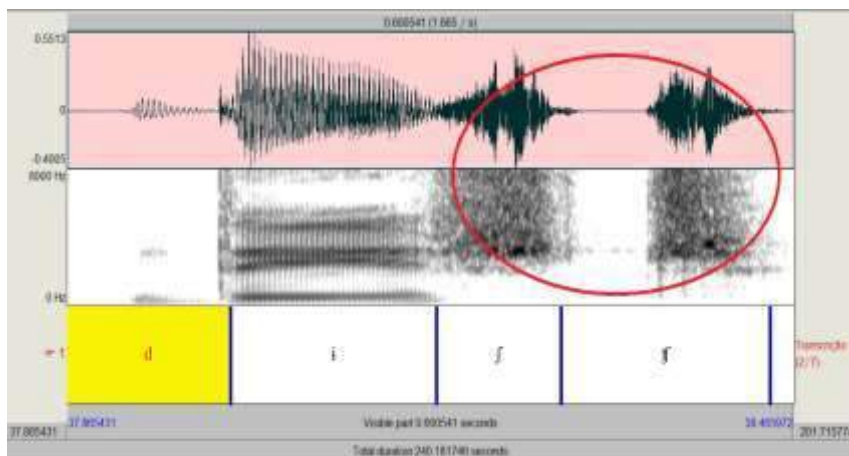


Característica semelhante apresenta o informante AD, que realizou “*pszczoła*” como [pʃowa]. No entanto, é importante destacar que a informante mais nova do grupo realizou como [pʃ̺owa].

Ainda no encontro consonantal de sons oclusivos e fricativos tomamos o exemplo do vocábulo *krzesło* [kʂɛʂwɔ] (cadeira). Neste dado, nenhum informante realizou epêntese vocálica. Não houve também variação na produção ou redução de fricativas, talvez isso não ocorra como no encontro anterior por se tratar apenas de encontro da oclusiva com uma africada, diferentemente da palavra *pszczoła* (abelha), onde há oclusiva, fricativa e africada, ocorrendo a simplificação.

Nos dados do grupo de encontros consonantais de sons fricativos podemos citar o vocábulo *deszcz* [dɛʃ̺ʃ̺], com sequência de fricativa [ʃ] e africada [ʃ̺]. Nesses dados examinados, constatamos que alguns informantes repetiram o padrão de lenição encontrado no grupo da oclusiva, fricativa e africada, apagando a africada na produção do som. Impressionante que os três informantes mais velhos e a informante mais nova produziram *deszcz* com características semelhantes, produzindo a fricativa e africada final [ʃ̺ʃ̺] conforme mostra a figura 9.

Figura 9: Produção de *deszcz* (chuva) como [dɛʃ̺ʃ̺], pela informante mais jovem EB, sem elemento vocálico entre a fricativa e a africada marcada com uma elipse na cor vermelha



Nos dados de encontros consonantais das oclusivas desvozeadas [pt] como no vocábulo *ptak* [ptak] (pássaro) não houve a introdução da epêntese, bem como, não se verificou o fenômeno da lenição. Da mesma forma, no encontro consonantal da oclusiva vozeada [d] com a nasal [ɲ], como na palavra *studnia* [studɲa] (poço) não se constatou a presença do elemento vocálico e nem a lenição..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisa os encontros de sons consonantais tautossilábicos, inexistentes no PB, do polonês falado no município de Cruz Machado, mais especificamente na comunidade do Rio do Banho. Os descendentes de poloneses, mantiveram a religiosidade, os costumes e a língua de seus antepassados, transmitindo a seus filhos e netos. Essa peculiaridade é vista na quarta ou até quinta geração cujos descendentes preservam o idioma e a identidade. A língua polonesa predomina no uso diário (trabalho na agricultura), reuniões familiares, entre os amigos e na igreja.

Na análise acústica dos encontros de sons consonantais, os resultados mostram que os falantes mantêm um sistema do polonês estável, predominando a ausência da epêntese vocálica. Apenas nos encontros consonantais compostos pelas nasais e laterais como na palavra *mleko* ['mleko] (leite) ocorreu a introdução do elemento vocálico entre a nasal e a lateral e nos encontros consonantais entre a fricativa e som lateral “chl” [xl] houve a presença de um elemento vocálico não identificável, com a estrutura formântica não clara.

Além da epêntese ocorreu nos dados também o fenômeno da lenição, gerando a simplificação dos encontros consonantais. Constatou-se que alguns informantes simplificaram

encontros consonantais na produção, como por exemplo, em *pszczoła* (abelha). Neste grupo de encontro consonantal de som de oclusivas, fricativas e africadas; alguns participantes apagaram a africada, repetindo o padrão de lenição encontrado nos grupos de duas oclusivas sonoras, como em *gdzie* [gɔ̃zɛ] (onde) com o apagamento da oclusiva inicial, desta forma desfazendo o grupo.

Como perspectivas futuras, pretendemos investigar acusticamente outros detalhes fonéticos da língua polonesa falada em Cruz Machado, como por exemplo, as vogais, principalmente a vogal [i] centralizada, ampliando a análise e contribuindo para o conhecimento do plurilinguismo existente no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cléo V. *Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. In: Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI), Frankfurt, v. 2, n. 1, p. 83-93, 2004.
- BOERSMA, Paul.; WEENIK, David. *PRAAT doing Phonetics by Computer*. University of Amsterdam Versão praat5342_win32zip (2 March 2016).
- CÂMARA JR, Joaquim. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- COSTA, Luciane Trennephol; GIELINSKI, Márcia. *Detalhes fonéticos do Polonês falado em Mallet*. In: Revista (Con) Textos Linguísticos. V. 8, n. 10, p. 159-174, 2014..
- DVORAK, Anna. *A Hidden Immigration: The Geography of Polish-Brazilian Cultural Identity*. Tese de Doutorado. Los Angeles: University of California, 2013.
- FANT, G. *Acoustic Theory of Speech Production*. The Hague: Mouton, 1960.
- GUSSMANN, Edmund. *The phonology of Polish*. New York: Oxford University Press, 2007.
- KENT, Raymond; READ, Charles. *The Acoustic Analysis of Speech*. San Diego: Singular Publishing Group, 1992.
- MAZUREK. Jerzy. *A Polônia e seus emigrados na América Latina (até 1939)*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016
- SILVA, Thais. C. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- _____. *Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Sites consultados:

www.ibge.gov.br. Acesso em 13 de maio de 2017.

Eixo Temático: Variação e mudança linguística: desdobramentos e perspectivas

Sociolinguística nos quadrinhos da turma da Mônica: a variação linguística nas falas de Chico Bento

Suele Neris (UNICENTRO/I)

Prof^a Dr^a. Loremi Loregian-Penkal (UNICENTRO/I)

Resumo

A presente pesquisa tem dois objetivos principais: primeiramente analisar a fala da personagem Chico Bento das Histórias em Quadrinhos (HQs), com o intuito de verificar se a personagem pode ser um veículo de instrução às práticas sociolinguísticas no contexto de educação de língua materna e em segundo lugar verificar quais as contribuições que a Sociolinguística apresenta para o letramento via HQs. Com isso, foram consultados livros de Sociolinguística, Linguística e *sites* para realizar um levantamento teórico sobre os princípios da Sociolinguística, do letramento e sobre os principais trabalhos de pesquisa que abordaram a temática das HQs. O segundo passo foi selecionar algumas tiras da personagem Chico Bento, analisando os fenômenos variáveis presentes em sua fala, comparando-os à linguagem utilizada pela comunidade de fala a que pertence a personagem. Com isso, se pretendeu analisar até que ponto a fala da personagem reflete o uso real da língua na sociedade, bem como de que forma a Sociolinguística e os quadrinhos contribuem para o letramento dos alunos. Com base em estudos teóricos como nos autores Rojo (2009), Soares (2003), Menon (2012), e na análise das tirinhas, retiradas da internet, pudemos perceber que nos quadrinhos não é representada a fala real das pessoas pertencentes à zona rural. Entretanto, podemos dizer que o trabalho com tiras como as analisadas nesse artigo são importantes, pois além de abordarem conceitos da língua, o educador pode trabalhar a análise crítica do texto, isto é, mostrando aos seus alunos os pontos positivos e negativos de tiras.

Palavras-chave: Sociolinguística, Letramento, HQs, Chico Bento.

Abstract

The present research has two main goals: first analyze the speech of the comic book character Chico Bento, with the purpose of verifying if the character can be considered a vehicle of instruction to the sociolinguistics practice in the context of first language education and second to verify what contributions Sociolinguistics presents for literacy through comic books. Thereby, Sociolinguistics and Linguistics books, as well as websites were consulted to carry out a theoretical survey of the principles of Sociolinguistics, literacy and on the main research works that approached the subject of comic books. The second step was selecting some comic strips from the character Chico Bento, analyzing the variable phenomena present in his speech, comparing them to the language used by the speech community to which the character belongs. Thereby, it was intended to analyze to which extent the character speech reflects the actual use of the language in society, as well as how Sociolinguistics and comic books contribute to the student's literacy. Based theoretical studies such as the authors Rojo (2009), Soares (2003), Menon (2012), and in the analysis of comic strips, taken

from the Internet, we realized that the comics do not represent the speech of people residing in the rural area. However, we can say the works with comic strips, such as the ones analyzed in this article, are important, for in addition of approaching concepts of the language, the educator can work on the critical analysis of the text, namely showing the students the positive and negative points of the comic strips.

Key-words: Sociolinguistics, Literacy, Comic Books, Chico Bento.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo multissemiótico em que somente as tipologias textuais não conseguem inserir o indivíduo nesse meio para torná-lo letrado. Desse modo, a escola deve possibilitar aos seus alunos a participação nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, para formar indivíduos letrados. Consideramos o sujeito letrado aquele que entende o que está por trás dos símbolos e sinais que lhes são apresentados. Trata-se da aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais para que o indivíduo possa exercer sua cidadania, expressando o seu ponto de vista no contexto onde vive.

Segundo Rojo (2009), a escola deve valorizar os multiletramentos, ou seja, não somente a escrita, mas o campo da imagem, das cores, dos sons, o *design*, pois esses meios também transmitem conhecimentos e exigem do indivíduo a construção de sentidos. Portanto, cabe à escola garantir que o ensino se desenvolva nas diferentes formas de uso das linguagens e das línguas, ou seja, falar em diversas variedades, ouvir, falar, ler e escrever, já que os novos letramentos estão voltados, em especial, para os letramentos locais e vernaculares.

De acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1998, p. 33). Com isso, percebemos a necessidade do professor trabalhar com diversos e diferentes gêneros textuais em sala de aula, mostrando ao aluno as variedades linguísticas empregadas nos diferentes textos e explicando o porquê dessas diferenças. Dessa forma, além do educando ter consciência de que a língua não é uniforme, também adquire o conhecimento em adequá-la nos diferentes contextos de uso.

2. A Sociolinguística e o Combate ao Preconceito Linguístico

De acordo com Bagno (2011), no Brasil não há unidade linguística, pois existem mais de duzentas línguas ainda faladas em diversos pontos do país pelos sobreviventes das antigas nações indígenas. Além disso, muitos imigrantes estrangeiros mantêm viva a língua de herança: coreanos, japoneses, alemães, italianos, etc. Apesar da língua padrão brasileira ser o português, não significa que é um bloco compacto, sólido e firme, mas sim um conjunto de variedades, porém essas variedades são desvalorizadas diante da norma padrão.

Bagno (2011) conceitua a norma padrão como sendo a norma usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada na escola e explicada na gramática, caracteriza a língua utilizada por pessoas de nível socioeconômico mais elevado. Existe outra língua que não é aprendida na escola, mas sim adquirida pela tradição oral que é denominada português não padrão, o qual é usado por falantes de nível socioeconômico baixo, pessoas que falam diferente da língua padronizada e por isso, se criam vários mitos em nossa cultura acarretando o preconceito linguístico.

Segundo Tiburcio (2008), o preconceito linguístico está relacionado a uma série de mitos existentes em nossa sociedade, como: “existe uma forma correta de falar”, “português é muito difícil”, “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”, “a fala correta é a que se aproxima da escrita”. Esse preconceito consiste em não considerar as variedades linguísticas como um fenômeno natural da língua, mas sim ter a visão limitada de que saber Língua Portuguesa é saber regras gramaticais, ou seja, saber a norma padrão. O preconceito linguístico vem sendo alimentado diariamente pelos meios de comunicação, que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar nos instrumentos tradicionais de ensino da língua, ou seja, a gramática normativa e os livros didáticos.

Para combater o preconceito linguístico, a Sociolinguística, ciência que estuda as correlações entre língua e sociedade, explica as variedades presentes em todas as variedades linguísticas, com ênfase na norma não padrão.

Segundo Martellota (2015), a Sociolinguística firmou-se como linha de estudos nos Estados Unidos na década de 1960, pelo linguista William Labov e é denominada “sociolinguística variacionista” ou “teoria da variação”. É uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da língua. Essa

área parte do princípio de que a variação e a mudança estão ligadas às línguas e para entender os fatores que motivam a variação linguística deve ser levada em conta a análise linguística. A variação é vista como um fenômeno cultural, motivado por fatores estruturais e por fatores extralinguísticos de vários tipos. A teoria da variação demonstra a adaptação da língua como código de comunicação e, portanto, não é assistemática. Para entender os diversos domínios da variação, esta é demonstrada como se configura na comunidade de fala, bem como quais são os contextos linguísticos e extralinguísticos que a favorecem ou que a inibem. “Cabe ao sociolinguista descobrir os contextos que favorecem a variação: a) na fala de um mesmo grupo de falantes; b) entre grupos distintos de falantes divididos segundo variáveis convencionais, a exemplo de sexo, idade, escolaridade, procedência, etnia, nível socioeconômico.” (MARTELOTA, 2015, 143).

Para entendermos como se dá a variação linguística, Matta (2009, p. 31-35) elenca três grandes blocos de variantes: as geográficas, as sociais e as estilísticas.

- 1 As variantes geográficas (ou diatópicas) apresentam instrumento de identidade de um determinado grupo, isto é, cada região tem o seu dialeto e sotaque diferentes. É por isso que conseguimos distinguir os falantes geralmente pela pronúncia de alguns sons, no ritmo, na melodia e no vocabulário, característicos de um dado local.
- 2 As variedades sociais (ou diastáticas) referem-se ao conjunto de fatores sociais no qual estão organizados os falantes das comunidades a que eles pertencem. Desse modo, a renda familiar, o grau de escolaridade, idade, sexo, profissão, influenciam nas diferenças linguísticas. No caso das gírias próprias dos jovens e adolescentes tem caráter excludente, pois só podem falar assim aqueles que fazem parte do grupo. Tanto que, quando outras faixas etárias se apropriam de seus termos, eles não os usam mais e passam a criar outros termos e expressões novas.
- 3 A variedade estilística ou de registro relaciona-se à adequação da linguagem em determinados contextos, ou seja, o falante ao deparar-se com os amigos, familiares, por exemplo, poderão usar a linguagem informal, não havendo nenhum preconceito linguístico de ambas as partes, ao contrário do uso dessa linguagem com autoridades, pessoas cultas, com maior grau de escolaridade que não são íntimas do falante, para que este não sofra preconceito o relevante é o uso da língua padrão. Assim, os fatores que nos levam a cuidar o estilo de nossa língua estão relacionados ao ambiente, ao interlocutor e ao tópico da conversa.

Além de contribuir para a descrição e explicação de fenômenos linguísticos, a Sociolinguística também fornece subsídios para a área do ensino de línguas, pois mostra que as variedades das classes desfavorecidas não são inferiores e que essas variedades são estruturadas com base em regras gramaticais. Com isso, as ciências linguísticas chegam à escola a partir dos anos 1980, tendo como foco alertar professores sobre a necessidade do trabalho com a heterogeneidade linguística, pois a democratização trouxe à escola alunos de diferentes vivências e classes sociais. Desta forma, foram definidos conteúdos para nortear o trabalho do docente em sala de aula em relação às variedades linguísticas.

3. Letramento

Segundo Soares (2003), o tema ‘letramento’ teve início no Brasil em meados dos anos de 1980, tendo como necessidade despertar a importância de habilidades no uso competente da leitura e da escrita.

No entanto, o fenômeno letramento ganha visibilidade depois que é resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer, ou seja, até a década de 40 o formulário do Censo definia como analfabetas as pessoas que aprendiam a desenhar o nome, apenas para votar ou assinar um contrato de trabalho, porém a partir dos anos 40 o formulário do Censo começa a refletir sobre as notícias dos jornais, os quais noticiavam a preocupação com altos níveis de “analfabetismo” em países de primeiro mundo como Estados Unidos, França e Inglaterra. “Mas quando a mídia traduziu para o português a preocupação desses países, sendo *illiteracy* (inglês) e *illettrisme* (francês) por analfabetismo, perceberam que esses países não apresentavam analfabetismo, pois o número de pessoas que não sabiam ler e escrever aproximava-se de zero.” (SOARES, 2003, p. 23).

Todavia, a preocupação não era com os níveis de analfabetismo, mas com os níveis de letramento, no qual os adultos e jovens sabiam ler e escrever, mas enfrentavam dificuldades no uso adequado de práticas sociais como preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego, o que demonstra os baixos níveis de letramento.

Apesar dos termos letrar e alfabetizar serem duas ações distintas, não devem ser inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, no qual o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Dessa forma, Rojo (2009) define alfabetismo como capacidades e competências (cognitiva e linguística) escolares e valorizadas de leitura e escrita numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos de práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de várias maneiras, sejam elas valorizadas ou não, isto é, o contato com a leitura e a escrita faria com que o indivíduo aprendesse habilidades que o levariam ao desenvolvimento do pensamento racional individual, chegando à criticidade. “Portanto, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado.” (SOARES, 2003, p. 39).

Segundo Soares (2003), o letramento interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diversos gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida e é por isso que há diferentes tipos e níveis de letramento que dependerão das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural. Por meio da leitura, se constroem leitores críticos, capazes de desenvolver o uso da escrita e da oralidade nas várias práticas sociais, as quais envolvem diversas linguagens e diferentes meios de expressão. Portanto, o bom leitor é aquele que consegue compreender o que lê e ao se apropriar desta linguagem, tem a capacidade de construir outras mensagens.

4. As HQs

De acordo com Silva (2011), o início dos quadrinhos se deu nos Estados Unidos, no final do século XIX, quando havia uma grande concorrência pelo mercado jornalístico entre o *New York Jornal* e o *New York Worl*, na tentativa de atraírem cada vez mais leitores. Com isso, surgem as tirinhas, trabalhadas com trechos de uma grande história contada dia após dia. E nas décadas 20 e 30, nascem as primeiras histórias de aventuras, tendo como principais personagens, os heróis.

Logo após aparecem os quadrinhos educacionais que ilustravam personalidades literárias e acontecimentos históricos significativos, obras que despertassem seus leitores rumo a preceitos religiosos e morais. Na França, foram vendidos exemplares que estimularam a criação didática no restante da Europa e no mundo. Após esse momento, os quadrinhos sofrem uma forte discriminação

por empregarem conteúdos repletos de violência, diminuição da capacidade de raciocínio lógico, distanciamento da realidade e o vocabulário considerado “pobre” e/ou curto demais. (SILVA, 2011).

Diante disso, surgem novos estudos afirmando que os quadrinhos possuem a linguagem verbal e não verbal, onde o uso excessivo de palavras por quadrinho pode tornar a leitura cansativa, já que nesse meio os desenhos também transmitem sua mensagem, não podendo ser suprimido por um grande volume de informações escritas. Na década de 80 e 90 foram realizadas pesquisas por métodos inexplorados de quadrinização, contendo estudos tanto no campo das imagens, quanto na linguística. (SILVA, 2011).

No Brasil, as HQs começaram com forte influência na década de 70, destacando-se o Pasquim, jornal humorístico, inteligente e recheado de sátiras à ditadura militar. A seguir surge Maurício de Souza, responsável pelas revistas da Turma da Mônica, tendo como principais personagens Chico Bento, Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha, os quais povoam a mente de muitas crianças e adultos pelo país, com isso os desenhos ganharam enquadramentos dos gibis. No entanto, foi na segunda metade da década de 80 que a HQ permeou as escolas, sendo empregada nas diversas disciplinas (SILVA, 2011).

Ainda hoje, muitos professores se limitam quanto o ensino das HQs em sala de aula, no qual alguns trabalham acerca da língua oral dos quadrinhos, passando despercebidos outros elementos que constituem as HQs. Mas nem sempre os quadrinhos apresentam a realidade da língua oral, é o que podemos perceber na citação de Menon:

Ler quadrinhos não é simplesmente pegar os enunciados inseridos em balões e considerá-los, equivocadamente, como de linguagem oral: se alguns dos quadrinhos apresentam realmente linguagem que se aproxima do oral, isso é a exceção à regra. Linguagem de personagens criados por Maurício de Sousa, como a do Cebolinha, cujas manifestações diferentes da fala dos adultos vêm estrategicamente em negrito, para assinalar que fogem à norma (criança fala errado!); ou a do Chico Bento, para espelhar uma linguagem regional, são raridades no meio editorial das HQs. Um desafio que qualquer um pode realizar: verificar até que ponto fatos do oral aparecem, concretamente, nos balões dos quadrinhos! (MENON, 2012, p. 8).

Vemos que trabalhar com a oralidade em sala de aula, com o uso de HQs, exige do professor de português a análise e reflexão linguística do uso empregado nos balões das HQs. Segundo Menon (2012), há uma diversidade de leituras dos quadrinhos que até mesmo uma pessoa analfabeta pode seguir, até interpretações que exigem do leitor competência tanto linguística,

quanto cultural. Ainda de acordo com Menon (2012), o mesmo ocorre com Asterix, produção francesa do início dos anos sessenta, criação de Uderzo e de Goscinny em que a escrita está de acordo com fala e pelo fato de ser uma narração local da história de Roma permite uma multiplicidade de leituras. É por isso que facilita a compreensão do leitor quando estão inseridos nessa realidade, pois faz com que ele consiga fazer possíveis interpretações. Outro aspecto importante é a visão histórica, pois quanto mais referência e conhecimento o leitor tem, mais ele usufruirá da história. Em Asterix é mostrada a expansão do império romano às custas das populações locais e como souberam explorar as rivalidades regionais para dividir os povos e tornar mais fácil as conquistas. Dessa forma, essas histórias humorísticas vão entretenendo os leitores, enquanto vão passando informações realmente históricas.

Menon (2012) aponta ainda que nas histórias de Asterix e Obelix as imagens são carregadas de alegorias, de humor, de caricatura, de cultura, as quais complementam a história, mas estão também na base da história, ou seja, segundo o recorte dos autores e criadores das personagens há questionamentos de como é que os franceses se vêem nos tempos antigos? Qual é o imaginário da vida naqueles tempos (50 a.C)? numa aldeia remota, à beira mar? Qual o perfil físico, moral, cultural e intelectual dos gauleses? Desta forma, os fatos e lugares são expressados nas caixas de textos retangulares, e para indicar a personalidade das personagens há o formato dos balões e ao tipo negritado ou não e tamanho da letra dos diálogos. Há também evolução no desenho das personagens, além dos tipos em que são apresentadas as personagens (como soldados gordos e magros, altos e baixos, gorduchos, mas sempre de canelas finas, há narizes de todos os feitios e tamanhos para fixar os dos franceses) e há também a presença de personagens reais. Esse tipo de quadrinização, segundo a pesquisadora, é um exemplo de leitura que situa o leitor em relação ao contexto, tempo e linguagem, além de transmitir possíveis interpretações para quem está lendo.

Com base no que foi dito até o presente momento, analisaremos tirinhas, as quais incluem a personagem Chico Bento, do desenhista Maurício de Souza, e as variantes linguísticas contidas no discurso dessa personagem. Mas, primeiramente é necessário conhecermos as características que compõem esta personagem, bem como o seu surgimento.

Segundo Tiburcio (2008), Chico Bento, criado em 1961, teve como modelo um tio-avô de Maurício, sobre quem ele ouvia muitas histórias contadas pela sua avó. Em agosto de 1982, foi lançada a primeira revista, na qual a Turma da Roça, entre eles a Rosinha, namorada do Chico

Bento, o Zé Lelé, Hiro, o Zé da Roça, a professora Dona Marocas, o Padre Lino e vários outros personagens vivem divertidas histórias num ambiente gostoso e pacato do interior.

Conforme destacam Ilari e Basso (2006), Chico Bento tem como principal característica ser um falante do dialeto caipira.

A imagem do caipira costuma ser associada ao seu modo de falar, caracterizado, principalmente pelo erre retroflexo, pela queda do erre em fins de palavra (começá por começa; querê por querer), pela queda do ele em fins de palavra (ou sua pronúncia com erre retroflexo) e pela pronúncia como erre retroflexo do ele em fins de sílaba (animar ou animá por animal). (ILARI E BASSO, 2006, p. 163, *apud* TIBURCIO, 2008, p. 05).

Neste trabalho, além de focarmos nas características do dialeto caipira, analisaremos as variantes que caracterizam o português não padrão presentes nas falas de Chico Bento. Com isso, abordaremos brevemente os fenômenos que explicam algumas variações que constituem nossa língua.

5. Processos fonológicos

Segundo Moreno Silva (2011), os processos fonológicos são alterações de fones ou de fonemas. Também é usado o termo metaplasmos (processo que acrescenta, suprime ou transpõe fonemas numa palavra). Esses processos podem ser percebidos tanto do ponto de vista sincrônico (num estágio da língua) quanto do ponto de vista diacrônico (estágios sucessivos da língua). Na língua portuguesa brasileira, os processos fonológicos podem ser divididos em quatro grupos: processos de apagamento, processos de adição, processos de transposição e processos de substituição.

Os **processos de apagamento** equivalem à eliminação de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira. Há diversos tipos de apagamento:

aférese: apagamento de segmento inicial de palavra como está/tá; José/Zé

síncope: apagamento de segmento medial. Em relação à síncope, há duas observações que podem ser feitas: a supressão de glide provoca “monotongação”: manteiga/ mantega e esse fenômeno

também ocorre nas palavras proparoxítonas (forma emprestada do latim clássico). Na fala coloquial, ela se transforma em paroxítona: como chácara/ chacra; xícara/xicra. (MORENO SILVA, 2011)

apócope: apagamento de segmento final: como olhá/olhar.

Os **processos fonológicos de adição** podem ocorrer por acréscimos de consoantes, de vogais e de glides. Com isso temos:

prótese: adição de segmento inicial como lembrar/alembiar

epêntese: adição de segmento medial, como três/treis, mês/meis.

paragoge: adição de segmento final. No português medieval, houve acréscimo de [s] final em alguns casos: como ante/antes; alhur/alhures. (MORENO SILVA, 2011)

Os **processos fonológicos de transposição** ocorrem quando um segmento troca de posição dentro de uma mesma palavra. Pode ocorrer de três formas: transposição de consoantes, de vogais ou de elementos suprasegmentais (acento tônico).

Transposição de consoantes ou de vogais. Recebe vários nomes: comutação, permuta, deslocamento, metátese, hipértese. Ex: semper (latim)/sempre; super (latim)/sobre. Na fala coloquial, ocorre com frequência a metátese como drento/dentro.

Transposição de elementos suprasegmentais: quando ocorre a mudança de acento tônico de sílaba numa mesma palavra. Há um termo genérico para esse fenômeno: *hiperbibismo*. No entanto há especificações, se o acento se desloca para a sílaba posterior, recebe o nome de diástole: íterim/interim. Caso o acento se desloque para a sílaba anterior, tem-se o caso de sístole: xerox/xérox (erro de pronúncia). (MORENO SILVA, 2011)

Os **processos fonológicos de substituição** enquadra-se toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer. Há diversos tipos de alterações, de consoantes e de vogais, que podem ser consideradas “substituições”:

Assimilação: um segmento adquire propriedades do segmento que está próximo dele. Diante de uma vogal, a vibrante vira tepe. Ex. super amigo /s, z/ e será surdo ou sonoro conforme a consoante que lhe segue. Ex. rasga/casca.

Palatalização: quando o som de um segmento se torna palatal ou semelhante a ele. Ex.: Queijo: o [k] velar diante de /e, i/ torna-se palatal.

Africativização: o som torna-se africado. Ex.: a oclusiva alveolar [t] para torna-se africada palato-alveolar [tʃ] (tia, dia).

Retroflexão: o som torna-se retroflexo. Ex. *porta* (tepe para retroflexa).

Sonorização: o som surdo se torna sonoro. Ex.: [s] em final de sílaba e diante de fonema sonoro, como *As ovelhas/azo' velas*; *mesmo/mezmu*.

Metafonia: alteração no timbre da vogal tônica por influência de uma vogal átona posterior: como *ovo/ovos* (ó)

Juntura intervocabular: ocorre em fronteira de duas palavras. Ex.: “rapaz alegre” se torna “rapazalegre”.

Labialização: quando um segmento torna-se labial (arredondado) Ex.: *osso/oso*. A consoante se tornou labializada por ocorrer entre vogais arredondadas.

Dcaimento: fenômeno fonético em que o fone se transforma em outro. Ex.: *lote/lóti*: o “e” se torna “i” em final de palavras.

Yeísmo: troca de fonema por [i] como *telha/teia*.

Rotacismo: vício de linguagem que consiste em pronunciar o som [r] no lugar de outro fonema. como *voltar/vortar*; *Cleuza/Creuza*. (MORENO SILVA, 2011)

6. Análise do corpus

Para analisar a fala de Chico Bento, personagem das HQs, buscamos exemplos de tiras da internet. Assim, por meio da análise das ocorrências do *corpus* selecionado, constituído por quadrinhos da turma da Mônica, pretende-se estudar as variantes linguísticas contidas nas falas da personagem Chico Bento, com o intuito de que o leitor reconheça a multiplicidade de variedades em nossa língua, além de fazer a análise quanto ao uso de variedades empregadas nos balões, ou seja, ver se as variações estão de acordo com o uso real da fala das pessoas pertencentes à zona rural.

Desta forma, com base na análise do *corpus*, foi possível encontrar diversos fenômenos característicos do português não padrão. No discurso de Chico Bento podemos encontrar o fenômeno rotacismo (troca do /l/ por /r/). É o que podemos perceber no quadrinho abaixo:

Figura 1: Chico Bento na escola



FI

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000447/0000003346.jpg>. Acesso em 06 Jan. 2017.

Na figura 1, vemos que Chico Bento usa as variantes “fessora” (professora) e “inda”(ainda). O fenômeno que explica essas variantes é chamado de *aférese*: o apagamento de segmento inicial de palavra. Também há ocorrência das variantes “pur” para “por” e “num” para “não”. Em por/pur ocorre a elevação da vogal o para u, já em não/num também há elevação de vogal, porém as nasais “ão” elevam para u e há colocação da consoante nasal m, resultando em num.

A personagem fala “arguma” em vez de “alguma”. Apesar dessa variação sofrer preconceito linguístico, há uma explicação do porquê essa variação é utilizada pelos falantes do Brasil. Acontece que com a evolução da Língua Portuguesa, muitas palavras em latim escritas com R, geralmente em encontros consonantais, passaram a ser escritas com L como na palavra *plaga* que em português virou *praia*, seguindo assim uma tendência natural de evolução da língua. No entanto, Chico diz “arguma” ao invés de alguma, mas não comete um erro e sim utiliza uma lógica natural da língua inserida em seu grupo social.

Vemos também que na fala da personagem ocorre o fenômeno fonético de *elevação de vogais*, ou seja, a tendência de elevação do som vocálico de /e/ para /i/. Esse fenômeno está presente em muitos falares regionais, como as duas formas de se falar a palavra leite: [ˈmenino] e [ˈminino]. Na tirinha, Chico usa variantes como: “sinhora”, “mi”, “qui”, “di”, “hoji”.

Com a variante “castigá” o falante suprime o erre final. O fenômeno que pode explicar essa variação é a *apócope*: apagamento de segmento final.

A personagem utiliza em sua fala a variante “pruque” em vez de *porque*: mais um fenômeno herdado da língua latina. Antes os prefixos *pré-*, *per-* e *pro-* eram muito bem definidos, com a evolução da língua, muitas palavras em nossa língua que eram escritas das duas formas, como: *perguntar* e *preguntar* passaram a ter apenas uma forma correta.

Vejam os outros exemplos na Figura 2:

FIGURA 2: Chico Bento ao dormir



F2

Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000447/0000003342.jpg>.. Acesso em 06 Jan 2017

Na figura 2, a personagem usa variantes como “drumi”, “drumindo”, em vez de “dormi” e “dormindo”, “sabe” em vez de “saber”, fenômenos já mencionados anteriormente. Na fala do pai de Chico, vemos que em vez dele falar “filho” fala “fio” variação típica do dialeto caipira conhecida por *yeísmo*, que ocorre devido a uma questão de comodidade articulatória.

Com a frase “Fico sem sabe dos fim” pode-se perceber que a marca do plural permanece em “dos”, o que leva o falante à não utilização da marca de plural na palavra “fim”, isso ocorre devido à tendência da eliminação das *marcas redundantes de plural*, já que a regra gramatical econômica e implícita do português não-padrão traz que é necessário marcar uma só palavra para indicar o plural. No entanto, a pessoa que escuta “*dos fim*”, mesmo sendo um falante do português padrão, irá perceber que o falante está se referindo à quantidade plural de *fins*.

Prosseguindo com outra tirinha:

FIGURA 3: Chico Bento ao acordar



F3

Disponível em:

<http://3.bp.blogspot.com/2MGxihmBQ8Y/U0iMfURD0KI/AAAAAAAAAF9E/cRF6XOAC2jE/s1600/calor.jpg>. Acesso em 06 Jan 2017.

Na tirinha acima o falante usa “mior” em vez de “melhor” e “miorô” em vez de “melhorou”. Aí encontramos o fenômeno *yeísmo* e o *decaimento*. Temos também a redução do ditongo OU para O apresentada pela variedade “miorô”, sem o acréscimo do “U” no final da palavra. Isso ocorre por ser a língua falada viva e estar sempre mudando: o que em latim era o ditongo AU em português se tornou OU e passou a ser pronunciado, em algumas variedades, apenas Ô.

Na figura 3, há também a presença dos fenômenos *rotacismo* com as variantes “sinar” e “vortá”, da *apócope* com a variante “vortá” para “voltar” e “chovê” para “chover” e do *decaimento* “qui” em vez de “que”.

Com a palavra “está” a personagem reduz para “tá”. O fenômeno que explica essa variante é a *aférese*: apagamento de segmento inicial de palavra. Chico usa o termo “pra” em vez de “para”. O fenômeno que explica esta variante típica da fala coloquial é a *metátese*, fenômeno que ocorre quando um segmento troca de posição dentro de uma mesma palavra. Também há na tirinha a presença da variante “ara” em vez de “ora”. *Ara* é uma produção tipicamente da área rural, o que ocorre é a substituição do o inicial por a. Além disso, a ênfase (prosódia) envolvida na produção de uma variante ou outra também muda.

Nesse contexto, podemos perceber algumas características do dialeto caipira, bem como algumas variantes que também pessoas da zona urbana utilizam em suas falas. Desta forma, analisaremos outras tiras da personagem Chico Bento, as quais não remetem à comunidade de fala em que ele pertence.

Vejamos a seguinte tirinha:

FIGURA 4: Chico Bento na roça



F4

Disponível em: <http://www.lpm.com.br/Imagens/chuva%20chico.jpg>. Acesso em 06 Jan 2017.

Nessa tira vemos em que há predominância da norma-padrão, pois como havíamos visto anteriormente em outras tiras o “que” foi usado na fala da personagem como “qui”, e fenômeno *yeísmo* o qual caracteriza o dialeto caipira vemos que em vez de ser usado “moia” para “molha” o autor escreve o discurso de acordo com a norma culta.

A única pista que nos dá referência do dialeto caipira é o “uai”, variante mineira que derivou de um processo de mudança fônica que se iniciou no vocábulo “olhai”, no falar de roceiros paulistas.

Prosseguimos com outro quadrinho, na Figura 5:

FIGURA 5: Chico Bento cansado



F5

Na tira acima percebemos que no discurso de Chico Bento não há eliminação das *marcas redundantes de plural* com as frases “Tem dias” em vez de “Tem dia” e “nesses dias” para “nesses dia”, sendo que até mesmo falantes da norma culta se utilizam dessa variante. O mesmo ocorre com o verbo “fazer” em que não há o uso do fenômeno linguístico *apócope*: apagamento de segmento final. Também não há a presença do fenômeno rotacismo, sendo “geralmente”, “alguém” e “alguma” palavras descritas de acordo com a norma-padrão.

7. Considerações finais

Com base nas análises das HQs selecionadas, percebe-se que há diferenciação no discurso da personagem Chico Bento, ou seja, o contexto em que a personagem está inserida é o mesmo, mas nas três primeiras tiras Chico Bento apresenta as características do dialeto caipira com as variações pertencentes à comunidade rural, porém nos dois últimos quadrinhos há predominância da norma culta do português. O uso da norma culta só seria possível na figura 1, pois o contexto em que Chico Bento está inserido é o ambiente escolar e neste caso poderíamos dizer que a personagem adequou sua linguagem à situação comunicativa. No entanto, percebe-se que nas duas últimas tirinhas as personagens são mais íntimas, o contexto é outro e por isso, caberia o uso do vernáculo, isto é, da linguagem informal. Por mais que as imagens nos deem referência sobre o contexto, isto é, a forma como as personagens estão vestidas, o lugar onde estão inseridas; a escrita dos balões nos remete ao contrário de tal contexto. Além disso, vemos que a composição da escrita dos balões é uniforme.

Como já mencionamos anteriormente, a língua muda no decorrer do tempo e nas tirinhas analisadas vemos que há a presença de variantes históricas como “drumi” (dormir) e “pruque” (porque). Então, como o leitor vai conseguir se referenciar no tempo, sendo que não é dado enfoque para termos históricos? Talvez não passe despercebido por um leitor com mais experiência, mas, para outros, possivelmente a tais termos não seja dada importância. Diante disso, percebe-se a importância do professor de Língua Portuguesa estar preparado para lidar com esse gênero em sala

de aula, pois, como vimos, elementos para o conhecimentos linguístico dos alunos deverão partir do educador.

Por fim, vale salientar que as HQs são fundamentais para se trabalhar a variação linguística em sala de aula, pois além de abordar conceitos da língua, o professor de Português pode trabalhar a análise crítica do texto, isto é, mostrando aos seus alunos os pontos positivos e negativos de tiras. Vale lembrar que, para que isso se concretize, a prática deve estar embasada na teoria (socio)linguística, e não somente com a leitura do texto.

Referências

- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2011.
- BATISTA, Hadinei Ribeiro. CAMARGOS, Marco Aurélio Cunha. **Origem de UAI**: uma hipótese caipira. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*. Vol. 17, nº 1, p. 251-265, jan/jun2013 by UEPG/Campos Catalão – doi: 10.5216/lep. v17 il. 30.449.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MATTA, Sozângela Schemim. **Português**: Linguagem e Interação. Curitiba: Bolsa Nacional do livro Ltda, 2009
- MENON, Odete Pereira da Silva. **O que é “ler” as HQs?** 2012. Texto em pdf. Inédito.
- MORENO SILVA, Fernando. **Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa**. Departamento de Letras | Universidade Federal do Maranhão. *Littera online*: Número 04 – 2011
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, Allysson Ewerton Vila. **Um Estudo Sociolinguístico das histórias em quadrinhos na Educação a Distância**. Recife: Universidade Católica de Pernambuco / Pró-Reitoria Acadêmica, 2011.
- SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



TIBURCIO, Livia Carolina Baenas. **A variação linguística nas personagens de Maurício de Sousa**: Instrumento para a quebra do preconceito linguístico. Bauru, SP: Simpósio Internacional de Educação, 2008.



Eixo Temático 1: Enunciação, texto, discurso: desdobramentos e perspectivas

**DA DOCILIDADE À UTILIDADE: A FABRICAÇÃO DO SUJEITO HELEN ADAMS
KELLER SOB O VIÉS DOS ESTUDOS DISCURSIVOS FOUCAULTIANOS**

Suellen Fernanda de Quadros
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Orientadora Prof.^a Dra. Denise Gabriel Witzel
Programa de Pós-Graduação em Letras).
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Resumo

O presente trabalho procura compreender as relações entre os sujeitos, a partir dos pressupostos dos Estudos Discursivos Foucaultianos, apontados por Michel Foucault. Ao olharmos para o poder, de acordo com Foucault (1999a), vemos que ele não é absoluto e não se concentra em um determinado lugar, distribuído em uma microfísica de relações que preenchem o tempo e o espaço em sua totalidade, exercido em todos os tipos de relações. Entendendo que o poder opera sobre o comportamento dos sujeitos ativos, em ações de coerção, indução, controle, desvio; e, de forma estratégica, produz novas subjetividades que têm a finalidade de atender às condições exigidas pelo contexto social correspondente. Nesse artigo, detemo-nos no poder disciplinar que consiste em um dispositivo, sem repressão ou ideologia, pautado na disciplina e na normalização que ela fabrica. Sendo assim, investigamos de que forma esse poder foi exercido na fabricação do sujeito Helen Adams Keller, surdacega norte-americana, que passando por um processo de conduta e contraconduta chega à docilização de seu corpo e torna-se um sujeito útil à sociedade. As análises realizadas partem de discursos materializados no filme *O Milagre de Anne Sullivan* (1962), que nos possibilitam olharmos para esse sujeito e percebermos a influência do poder disciplinar na construção de sua subjetividade. Foi através de práticas disciplinares aplicadas pela professora Anne Sullivan que Keller teve seu corpo docilizado, corrigido e modelado, através do controle de seus gestos e comportamentos, e, passou da condição de selvagem, insana e incapaz, como era discursivizada por todos que a conheciam, à condição de menina/mulher que venceu suas deficiências, quebrou os paradigmas impostos pela sociedade de sua época e se tornou uma escritora renomada e militante em prol dos direitos das mulheres e das pessoas com deficiência. Esse processo possibilitou que Keller reinventasse não apenas seu corpo, sua postura, mas também, a sua forma de ver o mundo, de comunicar-se, interagir, influenciar e reinventar sua vivência, mesmo em meio a discursos que já haviam traçado/determinado o seu fracasso.

Palavras-chave: Discurso; Poder disciplinar; Corpo; Sujeito; Subjetividade.

Abstract

This study aims to comprehend the relationships between subjects, following the concepts of Foucauldian Discourse Studies, developed by Michel Foucault. Power, according to Foucault (1999a), cannot be defined as absolutist and it does not concentrate itself in a specific place, distributed in a microphysics of relationships that fulfill space and time, presented in all kinds of relationships. It is understood that power operates on active subjects behaviors, in ways such as coercion, induction, control and detour; and strategically produces new subjectivities which should attend to conditions required by their social context. In this article, we detain ourselves only on discussing the disciplinary power that is consisted by a device, with no repression or ideology, based on the discipline and the normalization in creates. Therefore, we investigate how this power was practiced on the creation of the subject Helen Adams Keller, a North American deafblind girl who, after going through a process of conduct ion and counter conduction, turns her body into a useful subject to society. The analysis is based on discourses taken from *The Miracle Worker* (1962), making possible to us to perceive the influence of the discipline power in the construction of the character's subjectivity. It was through the teacher Anne Sullivan's practices that Keller had her body transformed, corrected and modified, by the control of her gestures and behaviors. She went from savage, insane and incapable, as described from everybody who knew her, to a girl/woman who overcame her disabilities, broke ideals created by the society at that time, and became a well-known writer, a feminist and an activist for the rights of people with disabilities. This process made possible for Keller to reinvent not just her body and her behavior, but also the way she saw the world, interacted with people, even after hearing predetermined discourses about her failure.

Keywords: Discourse; Disciplinary Power; Body; Subject; Subjectivity

1. INTRODUÇÃO

Este artigo está ancorado nos Estudos Discursivos Foucaultianos, mais precisamente nas formulações da arqueogenealogia de Michel Foucault e volta-se teórica e analiticamente para os discursos – verbais e verbo visuais – que subjetivaram/objetivaram o sujeito Helen Adams Keller, uma mulher norte-americana surdacega que se tornou uma personalidade reconhecida na história das pessoas com deficiências. Ela nasceu em 27 de junho de 1880 em Ivy Green- Tuscumbia, filha de Arthur Keller e Kate Adams Keller, e, aos 19 meses de vida perdeu sua visão e audição após ficar muito doente.

Sua doença constitui-se como um acontecimento que desencadeou diversas dificuldades e impossibilidades, sobretudo as que dizem respeito à interrupção do processo de aquisição da linguagem. Suas primeiras palavras e tentativas de interação verbal pararam de ter significado e ela tornou-se uma criança agressiva e inacessível, de modo que ninguém mais conseguia ensinar-lhe normas, condutas ou quaisquer outras regras sociais basilares às crianças de sua idade. Isso fez com que, ainda pequena, fosse subjetivada como uma *criança selvagem*, dentro e fora de sua casa.

Na tentativa de que essa “selvageria” fosse controlada, a família – que possuía um certo poder aquisitivo - procurou a Escola *Perkins School for the Blind*¹, em Boston, cujo proprietário era Alexander Graham Bell, uma referência no trabalho com pessoas cegas, pois ali já havia se formado Laura Bridgman²- primeira pessoa surdocega a ser educada no mundo. Nesse contexto surgiu Anne Sullivan, uma jovem professora de apenas 21 anos que protagonizou um percurso de possibilidades na vida de Keller, tais como: formar-se em nível superior, escrever diversos livros e tornar-se uma militante em prol das pessoas com deficiência e das mulheres.

Entender esse processo de aquisição da linguagem implica retomar os processos de interação verbal, afetiva e profissional entre Keller e Sullivan. A professora se utilizou de estratégias de ensino/aprendizagem singulares – muitas delas desenvolvidas empiricamente em

¹Primeira escola criada para cegos nos Estados Unidos. Disponível em: <<http://www.perkins.org/history/legacy>>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.

² Laura Dewey Bridgman nasceu em Hanover, New Hampshire, em 21 de dezembro de 1829, em uma fazenda de trabalhadores da Nova Inglaterra. Com 24 meses de idade, ela ficou doente com escarlatina por muitas semanas e perdeu a visão, a audição, o olfato e quase todo o seu paladar. A comunicação entre Laura e sua família era muito limitada. Ela desenvolveu uma linguagem de sinais rudimentar, mas à medida que envelhecia ela frequentemente tinha acessos de raiva, e quando ela tinha sete anos ela só podia ser controlada sendo fisicamente dominada. Aos oito anos de idade começou a frequentar a Perkins School for the Blind e ficou conhecida por ser a primeira mulher surdacega a receber instrução.

Disponível em: <<http://www.perkins.org/history/people/laura-bridgman>>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.

conjunto com a aluna – de modo que ela pudesse não apenas socializar e interagir com todos à sua volta, mas disciplinarizar-se e livrar-se do rótulo de selvagem.

Devido ao fato de sua aluna não ouvir e não enxergar, a professora soletrava o alfabeto utilizado pelos surdos mediante a toques na palma da mão da garota, estabelecendo uma relação entre significante e significado via uma codificação específica. Ou seja, na ausência da visão e da audição, a comunicação se dava a partir do olfato, do paladar e, sobretudo, do tato, pois a base da comunicação e interação verbal de Keller se deu pelo toque. Sullivan teve que encontrar modos de transformar a indisciplina de sua aluna em estratégias de ensino/aprendizagem centradas em atividades criativas e construtivas; habilidades e competências; seu trabalho revolucionário se deu a partir de ações que “controlavam” os gestos, os modos, as condutas e ações.

Assim, temos uma questão sobre a disciplina/indisciplina dos corpos e sujeitos tão discutida no âmbito das escolas que adquire especial importância no desenvolvimento de Keller, que aprendeu a se comunicar e conquistou grande notoriedade por meio de uma trajetória vista como impossível. Ela se tornou célebre, suas práticas e seus discursos contribuíram – e obviamente não param de contribuir - para os efeitos de liberdade e de emancipação das mulheres, sobretudo das pessoas com deficiências. Ela foi a primeira pessoa surdacega a receber um diploma universitário pelo Radcliffe College³ (graduando-se em Filosofia). Após anos de constates superações, lutas e militância, ela faleceu em 1968⁴.

Ao conhecermos um pouco mais sobre Helen Keller, somos impulsionados a refletir sobre os processos de subjetivação/objetivação que subverteram certas regularidades no que diz respeito às pessoas com deficiência, projetando-na no cenário mundial. Assim, à luz das formulações arqueogenealógicas de Michel Foucault, especialmente de suas reflexões que nos permitem pensar o corpo como objeto do discurso, interessa-nos promover um trajeto analítico ancorado em seus pressupostos arqueogenealógicos, analisando as práticas discursivas em torno do sujeito Helen Keller e do corpo, observando sua conduta e contraconduta, num intenso exercício que confronta o poder e a resistência.

³ O Radcliffe College foi uma instituição de ensino superior para mulheres, em Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

Disponível em: < <https://www.radcliffe.harvard.edu>>. Acesso em 03 de outubro de 2018.

⁴ Keller tornou-se uma importante escritora cujo primeiro livro - *A história da minha vida* - foi traduzido para 50 idiomas. Sua obra conta com 14 livros, além de ensaios, artigos e discursos, sempre tematizando seu amor pela natureza, pelos animais e a importância da igualdade de oportunidades para os grupos minoritários, destacando seus ideais políticos.

Para iniciarmos nossa base teórica, tomamos o corpo como um objeto discursivo, ou seja, uma materialidade significativa que (re)produz sentidos. Tratamos aqui não do corpo material, em sua essência biológica, mas sim de um corpo fabricado discursivamente e que se caracteriza como superfície de inscrição dos acontecimentos e constitui-se como uma construção simbólica imersa em redes de poder e resistência. Assim, a genealogia mostra o corpo marcado pela história, uma história que arruina o corpo.

Essa emergência de se pensar o corpo como objeto do discurso é recente, pois, somente a partir do início do século XX, essa temática foi incorporada aos estudos das ciências humanas. De acordo com Courtine (2013), três diferentes momentos contribuíram para que o corpo fosse visto como uma invenção teórica: a psicanálise – a partir dos estudos de Freud a respeito da histeria; dos estudos de Husserl sobre o sujeito, distanciando-se dos conceitos da “alma” cartesiana e entendendo o corpo como base de toda significação; e as ideias de Mauss que compreenderam o corpo sujeito a técnicas e adestramentos que objetivam a convivência social.

Sobre a “invenção” do corpo ao longo da história, Courtine destaca que “o corpo, um belo dia, veio bater à porta. E Foucault é um daqueles, aquele talvez, que mais a escancarou” (COURTINE, 2013, p. 12), e, é a partir dessa colocação que pensaremos o corpo e suas influências nas discussões propostas por Foucault. Primeiramente, o corpo foi visto e discursivizado sob um viés mais filosófico, que tratou do papel secundário do corpo, diante de uma grande importância atribuída à alma. A partir do século XX, o corpo ganhou uma visibilidade enquanto objeto de saber e o que para muitos pensadores do século XIX foi tratado apenas como “pedaço de matéria”, passou a ser um “corpo animado”.

Datou-se, desde então, a “invenção” do corpo emergida com os estudos freudianos, em 1895, sobre a histeria- pelo inconsciente que falava através do corpo; dos estudos filosóficos de Husserl, que considerou o corpo como princípio de toda significação; e, das “técnicas do corpo” apontadas por Mauss. Assim, o corpo religou-se ao inconsciente, colou-se ao sujeito e inscreveu-se nas formas sociais da cultura (COURTINE, 2013). O corpo submetido a normas disciplinares passa a ser visto pela ciência, mas ainda com muitas restrições, sem espaço nas reflexões ideológicas, em seus aparelhos de Estado e suas estruturas discursivas; em meio a um silenciamento imposto por instituições que velavam pelo controle social dos corpos e dos obstáculos que impossibilitavam o reconhecimento do corpo como objeto de discurso. A partir de 1970, acontece uma irrupção do

corpo nas ciências, uma busca por um pertencimento provinda de minorias sociais, o que para Foucault inscreve-se como o ápice da transformação “de uma genealogia dos poderes que se exercem sobre a carne por uma arqueologia dos extratos discursivos onde se formam os saberes” (COURTINE, 2013, p. 16). O corpo passa a ser influenciado pelas relações de poder do campo político que investem contra ele dominando-o, segregando-o e adestrando-o, sendo esses mecanismos falhos e perigosos, conforme Foucault discute em *Vigiar e Punir*.

Na Idade Clássica, a leitura dos corpos tornou-se uma formação discursiva. O corpo foi descrito como um objeto classificado através de sua fisionomia, rosto e a expressão, analisado em sua exterioridade pelos detalhes visíveis e por sua aparência, descritos no *corpus* das fisiognomias no final do século XVI e início do século XVII. Esses estudos fisiognômicos relacionaram-se a uma semiologia médica que atribuía ao olhar uma importância para que fosse possível compreender os indícios revelados através dos traços expressos e dos sintomas apresentados. “Trata-se ainda de converter os indícios que libera o percurso do olhar sobre o corpo em signos, pela enunciação de um discurso que atribui aos caracteres percebidos um estatuto significativo, dotando-os de um sentido” (COURTINE, 2013, p. 49).

Assim, os sintomas e os traços morfológicos do corpo e do rosto passaram a ser interpretados como signos que revelavam os vícios, as virtudes, marcas, segredos da alma, caracteres psicológicos e formações físicas “carregados pelo invólucro visível do corpo” (COURTINE, 2013, p.50). Em 1914, Jean Taxil insistiu em *Astrologia e fisiognomia em seu esplendor* sobre a importância da fisiognomia, para que os traços dos rostos, das rugas e das mãos, uma soma da Medicina com a Astrologia para que se pudesse entender tudo que o corpo estava mostrando, constituindo uma “imagem do corpo”.

Numa perspectiva arqueológica, Foucault integra o trabalho histórico a uma análise dos discursos considerando a materialidade da linguagem apresentada por eles. Para ele, as descobertas fisiognômicas eram enunciados que corroboravam para que o discurso se constituísse uma memória discursiva dos corpos, diretamente ligada a uma rede de discursos, “trata-se, sobretudo, de reconstruir, a partir de rastros de linguagens, os dispositivos dos quais os textos não são senão uma das formas de existência material (...), de reconstruir práticas, de devolver vida aos gestos e carne aos corpos” (COURTINE, 2013, p. 57), analisar os discursos é, portanto, uma forma de retratar os olhares e os gestos para além das palavras, constituindo o saber como uma combinação de tudo aquilo que é visível e enunciável. Tais enunciados apresentados por esta fisiognomias

estabelecem uma relação semântica com a semiologia do corpo, ou seja, os indícios físicos tornam-se signos dos traços psicológicos. Para Foucault (*apud* COURTINE, 2013, p. 80), não há “nenhuma história do corpo que não seja uma arqueologia dos discursos e uma genealogia dos olhares”.

Pensar o corpo de uma forma geral, diante do nosso material de análise, nos leva a refletirmos também sobre o corpo feminino e o corpo deficiente. Sabemos que por muito tempo as mulheres foram colocadas em condições de inferioridade aos homens, confinadas ao trabalho e cuidados domésticos e, por não possuírem os mesmos direitos, não tinham nem voz e nem vez e muito menos sobrenome, tornando-se invisíveis socialmente. Eram consideradas o sexo frágil, que quase sempre estava doente ou causava doenças.

Sob a ótica foucaultiana, é possível olhar para os discursos em torno das minorias como objeto de desejo e poder, que têm sua produção controlada, selecionada, organizada e redistribuída, devido ao fato de conjurar poderes e perigos. No caso da história das mulheres, existe uma grande dificuldade na busca por documentos, fontes e vestígios históricos que possibilitem rememorar sua participação nas diversas civilizações, devido ao fato de, em muitos momentos, a presença do sujeito feminino ter sido apagada e seus arquivos destruídos. Porém, existem inúmeros discursos foram construídos em torno da imagem que os homens tinham das mulheres, nas quais ignora-se totalmente a opinião e a visão feminina, o nos faz tomarmos por verdadeiro que “no teatro da memória, as mulheres são uma leve sombra” (PERROT, 2007, p. 22). Questionando, por inúmeras vezes, se a mulher seria um ser humano (semelhante ao homem) ou se estaria mais próxima dos animais irracionais.

Com o decorrer dos anos, inúmeros discursos compuseram uma visão sobre as mulheres, cercados pelo “mito” do poder masculino sobre as mulheres, pelos quais, buscava-se silenciá-las e subjetivá-las como objeto desse poder, oprimida e humilhada frente a qualquer comportamento que causasse estranheza e fosse contrário às regras impostas pela sociedade da época. A mulher, portanto, não poderia exceder ao seu papel “insignificante” de dona de casa e a qualquer demonstração de uma posição aquém, de tentativa de administração financeira da casa, de resistência às diversas questões impostas pelo meio social em que vivia ou participação ativa nos espaços urbanos, era discursivizada como uma “mulher popular rebelde”.

Ocorria um grande controle sobre o corpo feminino, precisavam sempre ser discretas para que atendessem às conveniências da “boa sociedade”. Havia uma certa censura sobre algumas partes do corpo da mulher, como por exemplo o peito, as pernas, os tornozelos e a cintura; e, os

cabelos eram uma representação da feminilidade e deveriam estar disciplinados e cobertos com véu; os gestos, os olhares e a expressão das emoções precisavam ser moderados; as quais não deixará transparecer senão com plena consciência; erguer o tom de voz e cair no riso eram atitudes vedadas a uma mulher “decente”, que tinha de limitar-se apenas a um leve sorriso e apenas o choro lhes eram permitido, “pode - em certas ocasiões deve - deixar rolar as lágrimas, coisa proibida à virilidade, demonstrando, assim, que é acessível ao sentimento e à dor, cujo "ministério", segundo Michelet (historiador francês do século XIX), lhe pertence” (PERROT, 2003, p.15).

Falamos, portanto, de um corpo feminino, aqui posto como corpo na história, que se difere historicamente do corpo masculino. O corpo das mulheres foi/é por muitas vezes dominado, subjugado, roubado e tomado por uma grande violência que se repete em uma sociedade na qual a dominação masculina prevaleceu por muito tempo. Tal dominação é exercida frente as relações de poder arraigadas às diversas condições que produzem a discursivização do sujeito mulher, categorizando o ser homem como superior.

Perrot possibilita, por meio de seus estudos, um olhar direcionado às práticas de saber-poder que revelam modos de ser e de agir das mulheres, através de meios descontínuos que abrangem a história do homem, do matrimônio, da maternidade e da sexualidade, submissas ora ao poder patriarcal, ora ao poder religioso, que determinaram por muito tempo os preceitos morais fundantes da sociedade e suas condições históricas e, assim, construíram discursos de assujeitamento, de controle dos corpos e de salvação das almas, ou seja, esse dispositivo religioso age com grande força na disciplinarização dos sujeitos.

Por sua vez, o corpo do sujeito-deficiente (aqui incluímos todos os tipos de deficiência) também tem sua história marcada pelo assujeitamento, pela discriminação e rejeição social. Na Antiguidade, era uma prática social comum matar ou abandonar crianças que nasciam com alguma deformidade ou adultos que adquiriam alguma deficiência no decorrer da vida. Para algumas comunidades, as pessoas com deficiência eram vistas como seres malignos, carregados de pecados de seus antepassados; na Roma Antiga, quando a família tinha um filho que apresentava alguma anomalia, era reservado ao patriarca o direito de matá-lo; em Esparta, jogavam-nas em algum precipício; e, os atenienses prezavam por uma sociedade perfeita. No século XVII, foram expostos em feiras e circos para chamar a atenção da população às “curiosidades humanas” e no século seguinte apresentados em diversos palcos e festas como espetáculos, “fenômenos vivos” para divertir a população.

Esses “monstros” exerciam nada mais, nada menos que papéis de atores de uma teatralização realizada para uma cultura da diversão; uma exposição de tudo aquilo que era considerado bizarro. Não obstante, a promoção da deformidade foi além dos espetáculos, espalhando-se também por cartazes publicitários e anúncios publicados em almanaques populares, nos quais eram descritas as deformidades visíveis em seus corpos e de que forma esses seres alegrariam a população durante o espetáculo, expondo seu corpo “fora do padrão social” para que fosse visto como ridículo e até mesmo piada diante a sociedade.

Em *Os Anormais*, Foucault parte de uma “arqueologia da anomalia” que retrata um grande “poder de normalização” dos corpos que se distancia do poder que reprime e exclui esses seres, deslocando-se das esferas da Medicina, das Ciências Naturais, do Direito e das instituições curativas, educativas e penais e constituindo-se como um problema jurídico.

Creio ser possível dizer, para situar esta espécie de arqueologia da anomalia, que o anormal do século XIX é o descendente de três indivíduos, que são o monstro, o incorrigível e o masturbador. O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado – e muito tardiamente na prática medicinal, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão circuncidá-lo – por esta espécie de monstruosidade tornada cada vez mais apagada e diáfana, por esta incorrigibilidade retificável e cada vez melhor cercada por aparelhos de retificação (FOUCAULT, 2001, p. 55).

O lugar singular que os “monstros” ocupavam entre os “anormais” foi visto por Foucault através da identificação de um dispositivo que atravessa e religa as manifestações do anormal, através das transformações históricas que se constituíram na “normalização dos anormais”. Ele trata a exposição desses sujeitos como uma pedagogia de massa que constitui espaços de espetáculos e tem nas anormalidades do corpo humano sua matéria-prima para uma indústria da diversão, esta difere-se de um espaço panóptico e de vigilância do Estado.

1.3 – O PODER DISCIPLINAR

Foucault (2012) realiza uma abordagem em torno da filosofia do sujeito e aponta para uma genealogia⁵, dividida em dois grandes momentos: Genealogia do Poder e Genealogia da Ética, por meio da qual busca abordar questões sobre os modos de subjetivação. Diferentemente da escola nietzschiana, a genealogia foucaultiana não tem em seu foco estudos direcionados à origem e à

⁵ Conceito emprestado de Nietzsche.

evolução das coisas, mas sim no genealogista historiador. Para ele, não existe perfeição e homogeneidade nas coisas capazes de ocultar a identidade e a verdade, tudo já estava posto a um trabalho anterior, carregado de elementos exteriores- acontecimentos históricos- formadores, ou seja, saberes libertos da sujeição que emerge de uma discursividade local.

Esses exercícios que produzem saberes nos subjetivam/assujeitam e nos tornam um todo formado por recortes discursivos categorizados, normalizados ou segregados, esclarecem a constituição do sujeito, através dos modos de sua subjetivação/objetivação, sendo objeto do seu próprio conhecimento. Esses dois processos fazem com que o sujeito seja visto, respectivamente, ora de forma idealizada (constituído discursivamente por tudo aquilo que se diz sobre ele, ou seja, pela exterioridade); ora pela sua “livre escolha” (por meio da qual estabelece-se a aceitação ou rejeição de tais discursos). Dessa forma, podemos compreender que poder-saber estabelecem uma correspondência intrínseca, visto que quaisquer relações de poder advêm de um campo exclusivo de saber e tais saberes só existem por estarem arraigados, de forma direta, às relações de poder, constituindo assim, através dessa interligação, o lugar do sujeito discursivo.

Cabe ressaltarmos que as relações de poder só podem ser exercidas em sujeitos livres, ou seja, sujeitos que podem resistir a esse poder e determinar seu comportamento frente às práticas e normas impostas. Dessa forma, os sujeitos, inteiramente ligados nessas relações, não se constituem apenas como seres ativos, mas têm liberdade para determinarem suas ações frente a diversos comportamentos. De acordo com Foucault (1995), não há poder sem resistência, sem fuga ou subterfúgio, pois toda relação de poder sugere, taticamente, uma luta. Tais lutas e resistências, sejam elas contrárias ou favoráveis ao poder, primeiramente, constituem-se como efeitos do próprio poder.

Em *Microfísica do Poder* (2012), Foucault não trata do poder como uma teoria geral, mas considera-o como uma prática social constituída historicamente. Por sua vez, o poder influencia e atinge a realidade dos indivíduos de forma mais concreta- o corpo social. O termo “microfísica do poder” compreende um importante deslocamento no espaço da análise e no nível em que ela se executa. São as análises que implicam que os poderes não se localizam em um determinado ponto da esfera social, mas funcionam como uma imensa rede de dispositivos que não se evade a ninguém. A partir daí a ideia de que “o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. [...], o que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona” (FOUCAULT, 2012, p. 17). Dessa forma, ele funciona como uma maquinaria social que não se fixa num ponto exclusivo, mas se espalha por toda estrutura social e

produz domínios, positividade, por meio do corpo humano, do qual se apropria e adentra-o.

O poder não para, em momento algum, de interrogar, indagar e institucionalizar a busca da verdade. Em todas as sociedades, são as relações de poder que constituem um corpo social e estão diretamente ligadas ao funcionamento do discurso, ou seja, precisamos desses discursos de verdade para que tenhamos exercícios de poder. É a verdade que produz o discurso verdadeiro e transmite-o; a partir dela, “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2012, p.279). Sendo assim, ao penetrar o corpo, o poder age como um produtor do saber, por meio de um conjunto de disciplinas.

Considerando que uma análise tem como implicações fundantes o saber e o poder, Foucault afirma que um campo de saber só existe onde se há uma relação de poder e são esses exercícios de poder que determinam, concomitantemente, novas relações de poder. Ele destaca três tipos de poder:

(i) o soberano (semelhante ao poder pastoral), que saiu da igreja e se espalhou pela sociedade. Tipo de poder perceptível na relação entre um rei e sua população e na relação existente quando se tem um corpo investido de poder e corpos que apresentam alguma “diferença” e esta, por vez, influencia diretamente em sua conduta, que acaba sendo vista, por aquele que é soberano, como uma afronta.

(ii) o disciplinar (que detalharemos adiante).

(iii) o biopoder, que consiste na maneira de obter o controle e a regularização da população e, de acordo com Foucault, até meados do século XVIII os corpos eram vistos como lugar tortura e castigo, onde os suplícios aconteciam. No século XIX, a atuação das instâncias que exercem algum domínio sobre os corpos é determinada com um sentido completamente distinto do século antecedente, pois o corpo passa a ser visto como uma possibilidade de transformação, após passar por correções que permitiam adquirir capacidades para que se tornassem indivíduos capazes de trabalhar. Ainda em consonância com os apontamentos foucaultianos, o biopoder foi a maneira encontrada, atrelada ao poder disciplinar, de impor a um corpo sua normalização e a uma população maneiras de regulamentá-la, uma forma do poder incidir sobre o corpo e determinar suas atitudes e seu comportamento. Trata-se, portanto, de uma “anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 2012), que institui novas tecnologias de poder e através delas o corpo passa a ser transpassado por uma mecânica de domínio da vida e por processos biológicos que buscam o controle da

proliferação, dos nascimentos, das mortalidades, da saúde, da longevidade e do bem-estar social.

O dispositivo do poder disciplinar foi criado como uma resposta em meio a uma sociedade industrial capitalista que necessitava de indivíduos úteis e obedientes para a mão-de-obra no interior das fábricas. Assim, o poder disciplinar constituiu-se como uma forma de poder que hierarquiza, segmenta, espacia, sedentariza, sem limitar-se a suas fronteiras. Esta ideia de disciplinarização dos corpos rememora a organização arquitetônica do Panóptico, um modelo de prisão permanente em que alguém permanecia na parte central da estrutura para vigiar todos os presos (que não tinham nenhuma visão de que estavam em estado de vigilância), uma espécie de mira, foco e poder atuando constantemente sobre o outro, num olhar de alteridade, controle e normatização. Este exemplo do Panóptico serve associação à ideia do poder disciplinar que trabalha com a ideia que, não necessariamente, um indivíduo precisa de outro para vigiá-lo, mas que por si só estabelece uma autovigilância.

Para Foucault (2012),

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Em *Vigiar e Punir* (1987), Foucault trata do suplício, da punição e da docilização dos corpos. Para ele um corpo só é dócil diante da possibilidade de transformação e de aperfeiçoamento, determinados através de exercícios de controle, que permitem o controle minucioso das operações do corpo estabelecendo uma relação de docilidade-utilidade, classificada como “disciplinas” (FOUCAULT, 1987). Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrija, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”.

Foram estabelecidos dispositivos que possibilitaram o controle minucioso das operações do corpo, garantiram a sujeição constante de suas forças e lhes colocaram em uma relação de “docilidade-utilidade”. Primeiramente, buscou-se na disciplina uma forma de inserir os corpos em um “espaço individualizado, classificatório, combinatório” (FOUCAULT, 2012, p. 22); e, ao serem

isolados, hierarquizados e esquadrihados num contínuo processo de vigilância, objetivou-se torná-los úteis à sociedade, num tempo ágil e com máxima eficácia. O governo dos vivos, de si, do outro, leva à condução da conduta, à governamentalidade, ou seja, à produção do indivíduo e ao deslocamento dos corpos dóceis, que outrora limitavam-se à obediência. Nesse processo, o corpo passa a ser vigiado para alcançar a submissão e corrigir seu comportamento, conforme afirma Foucault:

O adestramento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular individualizada – o homem – como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto de saber. Das técnicas disciplinares, que são técnicas de individualização, nasce um tipo específico de saber: as ciências do homem (FOUCAULT, 2012, p.26).

O poder atua como um produtor, indutor e formador, respectivamente, das coisas, do prazer e do saber; não obstante, um produtor do discurso e de verdade. Para Foucault (2012), “a verdade não existe fora do poder ou sem o poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (p.51-52). Ela é centrada no discurso científico e submetida às esferas econômicas e políticas, bem como, atua como objeto de difusão da educação e da informação, tendo sua extensão no corpo social limitada, rigorosamente, produzida sob um controle dominante que se dá por meio de aparelhos políticos e econômicos, tais como: universidade, Exército, escritura, meios de comunicação; ela gera debate político e confronto social, através das lutas “ideológicas” que estão inseridas. Temos dois lados, um que estabelece as regras do direito que delimitam o poder; outro que determina os efeitos de verdade que esse poder produz e os reproduzem; ligando poder, direito e verdade.

Durante muito tempo, o poder restringia-se apenas a alguns sujeitos, ou seja, àqueles detentores de poder aquisitivo, que tinham uma boa conduta perante a sociedade e chefiavam suas esposas, criações e bens (REVEL, 2005). Somente a esses “bons” homens era permitido ditar as regras e determinar o que seria tomado como verdade e como construção histórica; eram como a “voz do outro”, uma vez que, o que era dito como verdade não poderia vir de qualquer pessoa e nem poderia ser enunciado por qualquer sujeito em qualquer lugar. Assim sendo, as resistências existem onde há poder, e nesses campos de relações de forças entre os sujeitos coexistem, primordialmente, pontos de resistências em funcionamento por toda rede de poder.

As práticas disciplinares impostas pela professora implicaram ordens e regras que regeram as ações de Keller, para potencializar sua criticidade, sua capacidade de questionar e propor suas ideias, promovendo sua participação e interação social. Essa disciplinarização, ou seja, a transformação de um corpo “selvagem” em um corpo dócil e útil, ocorreu em aproximadamente intensos 30 dias em que poder e resistência (FOUCAULT,1995) produziram discursos e práticas. De um lado Sullivan – ocupando a posição sujeito do professor, a autoridade – e de outro Keller – ocupando a posição sujeito do deficiente, o subalterno. Em meio a diversos conflitos, Sullivan soletrava os códigos linguísticos nas mãos da aluna com a certeza de que o exercício intelectual envolvido nessa atividade não era apenas o da imitação e da memória.

Assim, partimos da historicidade no funcionamento da linguagem que nos diz quem é, quem foi ou quem poderia ser esse sujeito, partindo da relação que um enunciado estabelece com outros enunciados – ditos em outros lugares e em outros tempos – que formatam a memória discursiva e o interdiscurso. A fim de tentarmos decifrar as relações de poder, de dominação e de luta dentro das quais os discursos se estabelecem e funcionam, traçamos um caminho analítico em torno do sujeito Helen Keller, para entendermos como se deu a fabricação desse sujeito, olhando para a relação que ela estabelece com sua professora.

Dessa forma, nossa análise se constitui de sequências enunciativas (SE) - materializadas no filme “O Milagre de Anne Sullivan” (1962), que mostra especificamente uma parte de sua infância, por meio das quais demonstramos como se consolida a intrínseca relação entre poder e resistência, confirmadas a partir de seu corpo, seus gestos e atitudes. Nas sequências enunciativas selecionadas, temos enunciados que retratam o processo de aquisição da linguagem, que passa por uma relação de conduta e contraconduta durante o aperfeiçoamento de um corpo indisciplinado a um corpo dócil e que depois de ter sido conduzida por normas e regras que regulavam suas ações, ela reinventa sua forma de comunicar e interagir com todos ao seu redor, tornando-se um corpo militante. Analisar esse corpo docilizado e reinventado, por práticas disciplinares, requer que seja considerada a forte relação existente entre discurso, história e memória, que corroboram a definição e constituição de sujeito.

Na cena que antecede a SE (1), a professora Sullivan, presenteia Keller com uma boneca e assim inicia o processo de ensinar uma língua a ela, partindo do significante para que se pudesse

chegar à compreensão do significado, soletrando a palavra boneca (D-O-L-L) através do alfabeto manual utilizado pelos surdos⁶. Durante as primeiras ações de Sullivan na tentativa de ensinar algo a Keller, a menina demonstra um comportamento hostil, rejeitando tudo o que era oferecido pela professora com birras e agressões. A professora persiste e ao oferecer bolo à garota soletra em suas mãos C- A- K- E (bolo em inglês). Diante desses acontecimentos, mesmo sabendo que Keller não iria ouvi-la, a professora ressaltava a importância do processo pelo qual estão passando *Faça como meus dedos, não se esqueça o que isso significa.*, ou seja, destacando como crucial o fato de conhecer um objeto e compreender não somente seu nome, mas o seu uso.

SE (1)

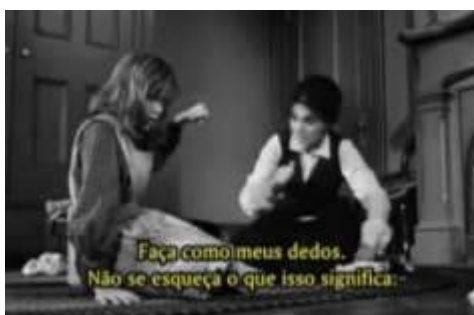


Figura 1: Anne Sullivan e Helen Keller (1).

Fonte: O Milagre de Anne Sullivan (1962).

A professora, mesmo diante da resistência de sua aluna, não desiste de querer ensiná-la. Keller, porém, tenta fugir a todo instante e de qualquer forma. Em uma das cenas, a aluna tranca a professora no quarto e foge com a chave. Em outra, Keller se joga no chão diante das tentativas da professora de fazê-la dobrar o guardanapo e comer utilizando-se de talheres (algo que ainda não acontecia durante as refeições da família). Frente a toda hostilidade de Keller, Sullivan tenta ensiná-la o que é um sentimento e a diferença entre bom e mau, alegre e triste, gostar e não gostar, para demonstrar que não havia gostado das atitudes da menina.

Na SE (2), Sullivan registra seus anseios de tentar disciplinar Keller *Discipliná-la*.

⁶Criado pelo abade Charles-Michel de LÉpee, no século XVI.

SE (2)



Figura 2: Anne Sullivan e Helen Keller (2).

Fonte: O Milagre de Anne Sullivan (1962).

De acordo com o dicionário on-line, disciplinar consiste na 1. obediência às regras, aos superiores, a regulamentos. 2. ordem, regulamento, conduta que assegura o bem-estar dos indivíduos ou o bom funcionamento (p.ex., de uma organização).

Para Foucault (2012), a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”, ela aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência), ela dissocia o poder do corpo e faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar. Por outro lado, ela inverte a energia, a potência estabelecendo-as como uma relação de sujeição estrita. Temos então a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho e a coerção disciplinar que estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Ela procede primeiramente à distribuição dos indivíduos no espaço, utilizando-se de diversas técnicas. Sendo assim, o processo disciplinar vai além de simplesmente ensinar ou impor uma série de gestos definidos; busca alcançar eficácia e rapidez através da relação entre um gesto e uma atitude global do corpo; o corpo não deve, portanto, ficar ocioso ou inútil; o corpo é visto como uma maquinaria, uma engrenagem e para que ele se torne eficiente precisa, necessariamente, estar disciplinado.

A partir da emergência das descobertas de um código linguístico, de uma produção e interpretação, os conflitos passam a ser minimizados e, ao entender que os objetos tinham nomes, Keller exigiu ansiosamente que sua professora lhe ensinasse o nome de tudo o que estava ao seu redor. Sullivan concentrou seu trabalho em expandir as habilidades de comunicação e vocabulário de sua aluna, para que ela tivesse pleno domínio da linguagem e, após inúmeras tentativas da professora, Keller como em um clique (um input, diria Chomsky) compreendeu o significante

ÁGUA, o primeiro passo para que ela pudesse desenvolver seu singular modo de aquisição da língua. Isso se deu de modo bastante concreto, pois posicionando a mão da aluna sob uma bomba de água com a professora soletrando ÁGUA em sua mão, a palavra cheia de sentido iluminou a vida da pequena Helen. Ela compreendeu o conceito de linguagem e comunicação e naquele dia ela aprendeu em torno de umas 30 palavras.

Percebemos que esse processo não se deu de forma simples, mas demandou um trabalho iniciado no primeiro momento em que a professora Sullivan chega à residência da família Keller, do qual posição-sujeito professor e posição-sujeito aluno passam por situações de poder e resistência, conduta e contraconduta, para que Keller se tornasse um corpo dócil (primeiramente), útil e chegasse à posição sujeito-militante-influente. Temos, portanto, nessa relação de poder sobre seu corpo, a sua resistência por meio de gestos e movimentos, que demonstravam a sua recusa diante de tudo que lhe era imposto sem que tentassem a sua compreensão. Podemos ressaltar a importância de olharmos para o corpo como um objeto a ser decifrado, pois o corpo, e tudo o que a ele se liga, é o lugar da proveniência e sobre ele encontramos experiências passadas, desejos, fraquezas, acertos e erros (COURTINE, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas, proporcionaram um entendimento em torno desse jogo que se estabelece na relação poder-saber-discurso-corpo-sujeito, imerso no que Foucault apresenta como “anatomia política” do corpo (FOUCAULT, 1999), pudemos compreender, também, que o ser humano é uma maquinaria e o seu corpo uma engrenagem que dá lugar às possibilidades de saber e aos efeitos de poder constituídos por esse saber.

Keller além da sua condição de sujeito mulher (o que remete a uma condição de sujeito subjugado por longa tradição de um poder patriarcal) apresenta também a condição de sujeito deficiente (que tem sua história marcada pela exclusão e segregação por muito tempo), que a torna um sujeito ainda mais subjugado e inferiorizado em diferentes processos discursivos, pois além da questão do gênero, há também a questão da deficiência e da anormalidade (FOUCAULT, 2001).

Nosso olhar se volta para um corpo arruinado pela história (FOUCAULT, 2005), notadamente para um corpo deficiente visto apenas por seus impulsos e instintos de imitação, mas que ao ser enredado em centras tramas do poder disciplinar e do biopoder, foi reinventado na medida em que foi capaz de relacionar a linguagem com o pensamento, promovendo interações

entre o cognitivo, o afetivo e o linguístico. A partir dessa reinvenção, deparamo-nos com um corpo militante. Trata-se, fundamentalmente, de um corpo fora dos padrões da normalidade social, que superou os diferentes discursos e práticas que o inferiorizavam, desconstruindo verdades historicamente produzidas, em diferentes espaços e tempos, em meio a exercícios de poder-saber.

Por meio dos Estudos Discursivos Foucaultianos pudemos olhar, analiticamente, para os exercícios de poder em torno do sujeito Helen Keller e compreendermos a intrínseca relação entre poder e resistência mediante a práticas disciplinares em que seu corpo foi docilizado, corrigido e modelado. Keller, ao passar por esse processo de docilidade-utilidade, reinventou não apenas seu corpo, sua postura, mas também a sua forma de ver o mundo, de comunicar, interagir, influenciar e reinventar sua vivência, mesmo em meio a discursos que haviam “determinado” o seu fracasso.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault; tradução Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Ibpx, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. – 27. ed. – Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975); tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins, Fontes, 2001- (Coleção Tópicos).

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 25 ed. – São Paulo: Graal, 2012.

GIBSON, Willian. **O milagre de Anne Sullivan**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0t7wbMYd5-0>>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

MCGINNITY, BL, SEYMOUR-FORD, J. E ANDRIES, KJ (2004) Laura Bridgman. Perkins História Museum, Perkins School for the Blind, Watertown, MA.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**; tradução Angela M.S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

Eixo Temático: Enunciação, texto discurso: desdobramentos e perspectivas

Os dêiticos e a memória em Guimarães Rosa: “A menina de lá”

Susanah Yoshimi Watanabe Romero (PPGEL/UEL)

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o conto “A menina de lá”, da coletânea *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa (1962), considerando o funcionamento dos dêiticos e a memória discursiva, e também o modo como contribuem para o discurso de Rosa. Para isso, utilizamos os procedimentos metodológicos que permeiam a Enunciação e a Análise de Discurso de linha francesa, de forma que se levantou a presença de vários dêiticos, seja de pessoa, lugar ou tempo. Pensando nas peculiaridades de Guimarães Rosa, o seu vocabulário conseguiu atingir a dimensão metafísica e atemporal das realidades, buscando sempre a linguagem enquanto a verdadeira matéria de seus textos, o que se evidenciou durante a elaboração deste trabalho, uma vez que as lacunas deixadas pelas dêixis puderam ser preenchidas com essas inferências metafísicas e de vida após a morte. Foram encontrados dezenove dêiticos ao longo do conto e, a fim de ilustrar melhor, cada caso será exemplificado. O primeiro é logo no título, em que “lá” funciona como marcador de lugar: o espaço vazio indica a necessidade de conhecimento extralinguístico para preenchimento das lacunas, como a inferência de uma metafísica e vida após a morte. Já um marcador de tempo é visto no trecho “agora, precisavam de mandar um recado”, em que se percebe o tempo decorrido da narrativa, assim como a metafísica diante da iminência da morte, contribuindo estilisticamente para a construção. Quanto à presença de um pronome, há o “mim”, no trecho “E Nhinhinha gostava de mim”, se referindo ao narrador personagem onisciente; e, ainda, não se conhece quem seria, provando mais uma lacuna que necessita ser preenchida e até um questionamento metafísico. O preenchimento dessas lacunas promovidas pelos dêiticos se aloja na memória discursiva, uma vez que é através do interdiscurso que a ideologia se manifesta, interpelando indivíduos em sujeitos, retornando sentidos.

Palavras-chave: Guimarães Rosa; Dêiticos; Memória discursiva.

Abstract

The objective of this work is to analyze the story "A menina de lá", from the collection *Primeiras estórias*, of Guimarães Rosa (1962), considering the functioning of the deictics and the discursive memory, as well as the way in which they contribute to the discourse of Rosa. For this, we used the methodological procedures that permeate Enunciation and french Discourse Analysis, so that the presence of a few deictics was raised, whether of person, place or time. Thinking about the peculiarities of Guimarães Rosa, his vocabulary was able to reach the metaphysical and timeless dimension of realities, always seeking language as the true subject of his texts, which was evidenced during the elaboration of this work, since the gaps left by the deictics could be filled with these metaphysical and life-after-death inferences. We found nineteen deictics throughout the story and, to illustrate better, each case will be exemplified. The first is soon in the title, where "there" functions as place marker: empty space indicates the need for extralinguistic knowledge to fill the gaps, such as the inference of a metaphysics and life after death. Even though a time marker is seen in the passage "now, they

needed to send a message", in which one can perceive the elapsed time of the narrative, as well as the metaphysics before the imminence of death, contributing stylistically to the construction. As for the presence of a pronoun, there is the "me", in the excerpt "And Ninhinha liked me", referring to the narrator omniscient character; and yet it is not known who it would be, proving another gap that needs to be fulfilled and even a metaphysical questioning. The filling of these gaps promoted by the deictic is lodged in the discursive memory, since it is through the interdiscourse that the ideology manifests itself, interpellating individuals in subjects, returning senses.

Keywords: Guimarães Rosa; Deitics; Discursive memory.

INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso de linha francesa é um campo de pesquisa que possibilita um estudo interdisciplinar, a fim de promover interpretação e análise cada vez mais ampla e profunda. Um dos diálogos possíveis é entre a Análise do Discurso e a Enunciação que, apesar dos embates teóricos quanto ao conceito de sujeito, de texto e de condições exteriores, ainda conseguem conciliar-se perante o texto/discurso a ser interpretado em sua totalidade, e não meramente nos âmbitos fonológico, morfológico e sintático. Nas palavras de José Luiz Fiorin (2001, p. 30), “o discurso não é uma grande frase nem um aglomerado de frases, mas um todo de significação [...]. Considerado como totalidade, o discurso é constituído pela enunciação”, o que evidencia a possibilidade de diálogo entre as duas vertentes.

Já que uma das características do discurso, de acordo com Pêcheux (1990), além de obedecer à estrutura, é seguir a ordem do acontecimento, ou seja, a sua relação com a história, nesse sentido Fiorin (2001) demonstra que não existe acontecimento fora dos quadros do tempo, do espaço e da pessoa, de maneira que é no discurso que se criam efeitos de sentido, e é fundamental a compreensão dos mecanismos de temporalização, de espacialização e de actorialização (FIORIN, 2001, p. 15), que podem aparecer por meio da materialidade dos dêiticos.

Com vistas nisso, este trabalho tem o objetivo de analisar o conto “A menina de lá”, presente na coletânea *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa, considerando o funcionamento dos dêiticos e a memória discursiva, assim como analisar de que maneira são representadas as questões relevantes ao estudo dos dêiticos, observar como contribuem para o discurso roseano, por meio da memória, e também fazer um levantamento dos casos encontrados ao decorrer do conto escolhido.

Para isso, utilizaram-se os procedimentos teórico-metodológicos da Enunciação e da Análise do Discurso de linha francesa, já que, como exposto por Orlandi (2005), há uma proximidade e um trânsito constante entre esses dois campos de conhecimento, que têm em

comum os fatos de linguagem referentes à linguagem e seu exterior, mesmo com diferenças bastante nítidas, como a forma que concebem o sujeito e o modo como definem o exterior. Desta maneira, vê-se a possibilidade de um estudo sobre os dêiticos, a memória discursiva e as peculiaridades do estilo de Guimarães Rosa, um dos maiores nomes da Literatura Brasileira, cujos textos instigam até hoje os pesquisadores da linguagem, já que o autor buscava atingir uma dimensão metafísica e atemporal das realidades, o que demonstra grande parte da sua importância para os estudos linguísticos.

Este trabalho está organizado em quatro partes: a primeira busca considerar as peculiaridades do discurso de Guimarães Rosa, de forma a se vislumbrar as características do autor, da sua obra e, especificamente, do conto “A menina de lá”. Já a segunda parte, começa a fazer um levantamento teórico e bibliográfico sobre a dêixis, assim como a terceira parte, com a memória discursiva. Por fim, a quarta parte pretende fazer um breve demonstrativo dos resultados obtidos e levantamento das ocorrências dos dêiticos, focalizando-se em um exemplo de cada caso: dêitico pessoal, espacial e temporal.

1. AS PECULIARIDADES DO DISCURSO DE GUIMARÃES ROSA

João Guimarães Rosa (1908-1967) foi um escritor brasileiro, nascido em Cordisburgo (MG), reconhecido mundialmente, graças a seus contos, romances e poemas, e mais ainda por seu vocabulário peculiar, repleto do uso de neologismos. O escritor conseguiu atingir a dimensão metafísica e atemporal das realidades sobre as quais escrevia, dialogando “uma solerte cultura linguística e literária com as mais caudalosas fontes da psique e da mitologia sertaneja” (BOSI, 1978, p. 10).

Para o contista, um léxico só não era o suficiente, sendo a linguagem a verdadeira matéria-prima para todos os seus textos, fugindo sempre da “tirania da gramática e do dicionário dos outros” (BRAIT, 1982, p. 102), e buscando “uma linguagem livre do convencional, desenvolta sintaxe alforriada, transferindo emoções, transportando-as sem desvio ou descaminho (ROSA, 1983, p. 83), o que inclusive pode ser demonstrado pelo uso dos dêiticos, objeto de estudo deste trabalho em questão. Já muito estudada com olhares linguísticos, a linguagem peculiar de Guimarães Rosa até hoje instiga e intriga bastante os estudiosos das Letras, uma vez que sua seleção lexical foi feita o mais minuciosamente possível, de forma que as palavras não estão à toa, mas cumprem um objetivo.

Mesmo publicando contos desde 1929, foi após a estreia do livro de contos *Sagarana*, em 1946, o escritor foi recebido com louvor pela crítica, como um revolucionário

da linguagem, graças às suas preocupações filosóficas aliadas à ousadia formal, que causam uma sensação de universalidade do sertão em suas perplexidades metafísicas, de modo que a sua informação eclética incorpora as mais diversas tradições, como “o pensamento de Platão [...], o espiritismo de Allan Kardec, Jesus Cristo e seus apóstolos [...] e os artigos publicados em *The Christian Science Journal*” (CASTRO, 1993, p. 7). O sincretismo de Rosa buscava ultrapassar o nível da narratividade epifânica com uma simbologia de aspectos esotéricos, místicos e míticos, juntamente com a tradição do Cristianismo.

A coletânea *Primeiras estórias*, publicada em 1962, demonstrou o domínio de Rosa em contos curtos, com 21 narrativas a respeito de causos mineiros que podem ser universalizados para as mais diferentes realidades, uma vez que demonstram a humanidade das pessoas, além de serem enredos caracterizados como “miniaturas, por sua grande delicadeza, e uma atordoante poesia” (PEREZ, 1968, p. 33). Castro (1993, p. 15) orienta a leitura da coletânea com um espírito atento para a compreensão de significados esotéricos e com múltiplas experiências linguísticas realizadas nos contos. Além disso, a transcendência é um tema de frequente recorrência na obra de Rosa, como busca e meta do ser humano, de forma que a temática da infância é uma maneira de evidenciar seres com vocações mágicas e uma inocência capaz de inventar mundos, de forma que, para Guimarães Rosa, a infância “é traço de grandeza divina” (CASTRO, 1993, p. 19).

O conto de Guimarães Rosa, “A menina de lá”, estudado neste artigo, é o quarto na ordem dos contos, e constrói, por meio de seleções lexicais, uma atmosfera mística, narrando os últimos momentos de vida da menina Nhinhinha, que gostava de inventar estórias e intercalar suas brincadeiras com questionamentos estranhos aos adultos. Seus familiares começaram a relacionar acontecimentos sobrenaturais ao poder da palavra e da presença da criança, o que foi trocado por uma imensa tristeza diante da doença e morte da menina, que foi, enfim, considerada uma santa.

A escolha lexical de Guimarães Rosa, capaz de criar uma ambientação mágica, é minuciosa inclusive na seleção dos dêiticos, objeto de estudo deste artigo em questão, como veremos nos tópicos a seguir. O escritor é um dos mais estudados por pesquisadores de Literatura Brasileira, claramente, se expandindo aos Estudos da Linguagem, do texto e do discurso, assim como também instiga os leitores de outros campos e áreas.

2. A DÊIXIS

O pai da Linguística moderna, Ferdinand Saussure (1999), com seu *Curso de*

Linguística Geral, procurava estabelecer o objeto da Linguística, que passou a ser a própria língua (*langue*), como um sistema de diferenças. Esse estruturalismo abriu margens para o reconhecimento e o estudo de formas e estruturas estáveis, demonstrando a sua cientificidade e inclusive a aproximação com o paradigma positivista. De acordo com Fiorin (2001, p. 29), “é preciso levar em conta que cada manifestação da *langue* põe em jogo um enunciador e um enunciatário com seus pontos de vista, que ela ocorre num espaço e num tempo precisos”.

Os estudiosos pós-saussurianos, como Jakobson (1999) e Benveniste (1976), passaram a criticar o postulado de Saussure, estudando não apenas fenômenos isolados, mas a possibilidade de essas estruturas estáveis adquirirem novos significados, dependendo de certas condições de ordem discursiva, o que passou a influenciar, posteriormente, os estudos do texto e do discurso. Em outras palavras, “o domínio da enunciação se ampliou e se reconheceu a centralidade dessa categoria na constituição do discurso” (FIORIN, 2001, p. 30).

Mais do que aquilo que se comunica em um enunciado, para a Linguística, a linguagem traz consigo conteúdos, muitas vezes, só compreendidos na situação concreta da fala: um exemplo é o uso dos dêiticos, que trazem consigo a necessidade do conhecimento da situação de produção de um enunciado, podendo ser, de acordo com Fiorin (2002), os marcadores de pessoa – os pronomes pessoais-, os marcadores de espaço - os advérbios de lugar e os pronomes demonstrativos-, e os marcadores de tempo – os advérbios de tempo e até a conjugação verbal.

De acordo com a etimologia greco-latina, a palavra “dêixis” equivale a apontar, demonstrar, ou seja, remete a uma palavra que não tem sentido por si só, mas depende de um conhecimento intratextual ou extralinguístico, como conhecimento prévio e inferências, além de indicadores de espaço-temporais, que dependem da situação do remetente e do destinatário, ou, nas palavras de Jakobson (1999), as funções emotiva e conativa (o *eu* e o *tu*).

Émile Benveniste (1976, p. 288), em seu estudo sobre a subjetividade da linguagem, apontou que “o ‘eu’ não denomina nenhuma entidade lexical [...], refere ao ato de discurso individual, no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor”. Desta maneira, percebe-se que os dêiticos variam de acordo com o ato de enunciação, de forma que se podem incluir, além dos pronomes, os advérbios de tempo e lugar, visto que, da mesma forma que o “eu” se opõe ao “tu”, o “aqui” se opõe ao “ali”, e o “hoje” ao “então”. Para Benveniste, a enunciação é a instância do *ego-hic-nunc*, manifestando os três procedimentos básicos da enunciação: actorialização, espacialização e a temporalização.

Os dêiticos, segundo Koch e Elias (2006, p. 60), são “elementos da língua que têm

por função localizar entidades no contexto espaço-temporal, social e discursivo”, dando por exemplo os pronomes de primeira e segunda pessoas e demonstrativos, e certos advérbios de tempo e lugar. As autoras discorrem ainda que os dêiticos

Apontam para elementos exteriores ao texto e mudam de sentido conforme o contexto em que se encontram inseridos, isto é, não possuem um valor semântico em si mesmos, variando a cada nova enunciação (KOCH; ELIAS, 2006, p. 60)

Pensando nos apontamentos de Marcuschi (1997), os dêiticos são uma espécie de “mostração”, servindo como sinalizadores, sendo que as diversas formas de dêixis fazem exigência ao conhecimento partilhado, de maneira que se demonstre como um fenômeno que só se dá na enunciação. Ainda de acordo com Fiorin (2001), para que a linguagem se torne discurso, é essencial a categoria de pessoa, uma vez que esse fundamento da subjetividade evidencia a enunciação em determinados tempo e espaço, que se organizam em torno do “eu”, adquirindo novos significados a cada enunciação.

Desta maneira, a dêixis e as palavras dêiticas evidenciam a necessidade do conhecimento prévio, das inferências, ou, apropriando-se dos termos da Análise do Discurso, da memória discursiva e do interdiscurso.

3. A MEMÓRIA DISCURSIVA

Explorado o conceito do fenômeno das dêixis e das palavras dêiticas, evidenciou-se a possibilidade de pensar essas lacunas de significação sob o viés da Análise do Discurso de linha francesa, de forma que se puderam perceber grandes contribuições de dois dos principais analistas do discurso: a brasileira Eni Puccinelli Orlandi e o francês Michel Pêcheux. Enquanto a primeira consegue explicar de maneira didática a respeito dos entornos da Análise de Discurso, assim como seus conceitos fundamentais, que estão interligados à questão da memória discursiva, uma vez que foi a própria tradutora para o Brasil e principal estudiosa de Pêcheux, que é o nome mais importante para a Análise do Discurso, sendo o precursor dos estudos da área na França e o criador do termo “memória discursiva”.

O livro *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*, de Eni P. Orlandi (2015), traz uma série de aulas introdutórias à Análise de Discurso, com a finalidade de problematizar as diferentes formas de leituras. No capítulo introdutório, a autora expõe que não há neutralidade na linguagem, de modo que, devido à sua opacidade e equívocos, deve-se estabelecer uma relação menos ingênua a ela, não simplesmente se sujeitando, mas compreendendo o seu funcionamento. Assim, a compreensão do funcionamento dos discursos

é como uma encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional e o da memória constituída pelo esquecimento, mostrando tanto a permanência dos sujeitos e dos sentidos quanto a sua provisoriedade, e também os diferentes modos de se interpretar, deixando o discurso sempre incompleto, sem início absoluto ou ponto final definitivo. Desta maneira, Orlandi propõe uma reflexão sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia.

Refletindo sobre os conceitos de condições de produção e interdiscurso, os quais são muito importantes para a Análise do Discurso, a condição de produção é o contexto imediato, o que inclui o social, o histórico e o ideológico. Além disso, a memória está relacionada ao próprio interdiscurso, que é aquilo que se fala antes, em algum lugar, de forma que a memória discursiva é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, de modo que o já dito, as experiências passadas, está na base do dizível. A autora também faz a distinção entre interdiscurso e intradiscurso, sendo o primeiro o eixo vertical de todos os dizeres já ditos (e esquecidos), assim como o plano do dizível; por outro lado, o segundo é o eixo horizontal, a formulação daquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições reais. Nesse sentido, todo dizer se encontra na confluência desses dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Graças aos esquecimentos, somente uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e muitas vezes desconhece) significa.

Para ficar mais claro isso, Orlandi discorre sobre os “Esquecimentos”, retomando mais uma vez os estudos de Pêcheux, que escreveu sobre as duas formas de esquecimento no discurso, o da ordem da enunciação (parcial e semi-consciente) e o esquecimento ideológico (da instância do inconsciente). Posto isso, o esquecimento é estruturante e parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Já a “Formação discursiva” é o que determina o que pode e deve ser dito, uma vez que os sentidos são sempre determinados ideologicamente. É preciso saber que todo discurso se delinea na relação com outros, que podem estar presentes ou na memória, e a formação discursiva é a regionalização do interdiscurso, as configurações específicas dos discursos em suas relações. Pela referência à formação discursiva que as palavras iguais podem carregar significados diferentes, pois são inscritas em formações discursivas diferentes.

Para Orlandi, a Análise de Discurso não procura o único sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, sendo que não se aprende a ideologia e não se controla com o saber o inconsciente, mas a própria língua funciona ideologicamente. Além disso, é necessário considerar o interdiscurso (o exterior) como a

alteridade discursiva. O processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um “outro” possível que o constitui, o que demonstra que o que o interdiscurso significa: a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, um conjunto não discernível de discursos que sustentam a possibilidade mesma e a memória do dizer.

A questão do interdiscurso continua sendo discutida no tópico “O dito e o não dito”, já que se deve acolher metodologicamente e praticar na análise que o dizer tem relação com o não dizer. Sendo assim, Eni Orlandi expõe o trabalho desenvolvido dentro da Semântica Argumentativa por Oswald Ducrot, que estudou as diferentes formas do implícito, o não-dizer: o pressuposto (aquilo que deriva propriamente da instância da linguagem) e o subentendido (o que se dá em contexto). Já para a Análise de Discurso, há noções que encapam o não-dizer: o interdiscurso – uma vez que o dizer presente se sustenta na memória discursiva ausente -, a ideologia e a formação discursiva. Para a autora, um outro modo de trabalhar o não-dito é o silêncio, o lugar de recuo necessário para que se possa significar, a iminência de sentido. Essa “respiração da significação” tem dois modos de se apresentar: o silêncio fundador – silêncio que indica que o sentido pode ser outro e faz com que o dizer signifique – e o silenciamento ou política de silêncio, que, por sua vez, se subdivide em silêncio constitutivo (uma palavra apaga outras palavras) e silêncio local (por meio da censura e das relações de poder, que fazem com que o sujeito não diga o que poderia dizer). Ainda é exposto que há limites para se delinear as margens do não-dito, a partir do dizer, das condições e da relação com a memória, considerando somente o dito relevante para aquela situação discursiva.

No que concerne às “Tipologias e relações entre discursos”, foram explicitados os critérios pelos quais as tipologias na Análise de Discurso são constituídas, muito além do seu tipo e distinções institucionais e suas normas, as variáveis, de disciplinas, estilos, gêneros e outras subdivisões, mas pensando aqui no seu modo de funcionamento, ou seja, as propriedades internas ao processo discursivo, como as condições, a remissão a formações discursivas, assim como os efeitos de sentido. Sendo assim, Orlandi propõe a tipologia em que se dividem: o discurso autoritário, que expõe a polissemia contida, referente apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando sua relação com o interlocutor; o discurso polêmico, com a polissemia controlada, o referente disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos; e o discurso lúdico, no qual a polissemia está aberta, o referente

está presente como o tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. Desta maneira, a tipologia tem como critérios a relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos e a relação com o referente discursivo, de maneira que não há nunca um discurso puramente autoritário, lúdico ou polêmico, porém sim articulações de modo que se pode dizer que um discurso em questão tem um funcionamento dinâmico, evitando a categorização com as afirmações de um discurso em análise tender para a paráfrase ou para a monosemia (quando autoritário), tende para a polissemia (quando lúdico) e se divide entre polissemia e paráfrase (se polêmico).

Já Michel Pêcheux (1999), no capítulo destinado ao “Papel da memória”, presente no livro de mesmo nome, a memória não deve ser entendida no sentido psicologista da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados. Além disso, o autor traz uma continuidade problemática entre a linguística e as disciplinas de interpretação, um acordo muito amplo que se manifestou, sobre a especificidade da ordem propriamente linguística em relação à ordem do discurso, e a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os “implícitos” (pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos). Desse modo, o autor levanta a questão de saber se a linguística é uma disciplina puramente experimental ou se tem necessariamente algo a ver com as disciplinas de interpretação. Desta maneira, o artigo é concluído com a afirmação de que uma memória é justamente um espaço móvel de divisões, disjunções, deslocamentos e retomadas, conflitos de regularização: um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

4. RESULTADOS OBTIDOS E LEVANTAMENTO: UM BREVE DEMONSTRATIVO

Ao longo do conto “A menina de lá”, da coletânea *Primeiras histórias*, de Guimarães Rosa, foram encontrados dezenove dêiticos, seja de pessoa, tempo ou lugar e ora pronomes, ora advérbios. A fim de fazer um breve demonstrativo, dar-se-á um exemplo de cada caso.

A primeira ocorrência de dêitico é logo no título “A menina de lá”, em que o marcador de lugar “lá” se refere a um lugar distante e pode contrastar com “aqui”, o lugar presente, e indica um espaço vazio, já que há a necessidade de um contexto, referência ou meramente um “apontar” característico das dêixis. Em outras palavras, e de acordo com Fiorin (2001), o “aqui”, o “cá” e o “aí” estão dentro do espaço da cena enunciativa, contrapondo “eu” e “tu”, enquanto “ali” ou, no nosso caso, “lá” marcam o espaço fora da cena enunciativa. Desta maneira, o conhecimento extralinguístico das características da escrita de

Guimarães Rosa e a memória discursiva construída graças ao interdiscurso evidenciam o preenchimento da lacuna como a inferência da metafísica e da vida após a morte. Em outras palavras, se o “aqui” se refere à vida, o “lá” se referiria à morte, inclusive pelo conhecimento dos já-ditos “o lado de lá”, como um lugar desconhecido após a vida.

Outra possível interpretação, por meio da memória discursiva, é o interdiscurso da alegoria da caverna, do filósofo clássico Platão. Em suma, a parábola escrita pelo grego na Antiguidade traz alguns prisioneiros que nasceram e cresceram no interior de uma caverna, ficando acorrentados e de costas para a entrada. O único acesso que teriam às coisas do lado de fora seria graças à sombra projetada na parede da caverna, o que os prisioneiros julgavam ser a verdade. Um desses prisioneiros, um dia, se liberta e conhece o exterior, tendo contato com a luz, que primeiramente afeta sua visão e demora a ser acostumada, e as coisas como de fato são. Ao retornar para o interior da caverna, tenta convencer seus companheiros sobre o engano que vivem, mas esses concluem que aquele homem livre sofreu danos e não deveriam nunca deixar a caverna.

Esse mito diz respeito à teoria do conhecimento à luz da verdade, obtido do lado de fora da caverna, com o acesso à luz e às demais coisas. O lado de “lá” é, mais uma vez, o desconhecido e, então, o conhecimento. Pensando no conto aqui analisado, “A menina de lá” seria a garota que teve o acesso ao conhecimento das coisas como de fato são, atingindo a dimensão metafísica não conhecida por seus parentes, que estão presos no interior da caverna.

Ainda considerando o contexto em que o filósofo grego estava inserido, Fiorin (2001, p. 282) reflete sobre o espaço:

A primeira cosmologia grega concebe um universo com níveis. O espaço de cima é o dos deuses; o do meio, o dos homens; o de baixo, o da morte e dos deuses subterrâneos. Não se pode passar de um a outro, a não ser em condições muito especiais.

Assim sendo, o nível do meio do universo, o espaço dos homens seria o lado de “cá”, enquanto o nível de cima, que é o espaço dos deuses, e o de baixo, o da morte e dos deuses subterrâneos, são os lados de “lá”, necessitando de condições muito especiais para o trânsito entre esses espaços. “A menina de lá” pode se inserir tanto no espaço dos deuses quanto no da morte e dos deuses subterrâneos, de acordo com essa cosmologia grega do contexto de Platão, pela sua santificação e seu mistério, porém a iminência da morte a aproxima mais do último nível, abrindo margens, mais uma vez, para a interpretação metafísica em torno do sujeito.

Quanto a um marcador de pessoa, o dêitico pronome pessoal “mim”, no trecho “E Nhinhinha gostava de mim” diz respeito ao narrador personagem onisciente, conhecedor dos

pensamentos e vontades da menina, ainda que não se conheça quem seja esse narrador, provando mais uma lacuna que necessita de preenchimento, gerando diversos efeitos de sentido, por meio da memória discursiva. Toda vez que alguém pronuncia o dêitico “mim”, há a necessidade de um ponto de referência, que seria a própria enunciação, uma vez que não é capaz de ter significado por si só e exige que haja um “outro”, a fim de contrastar as identidades e possibilitar a enunciação.

Pensando no sujeito gramatical, não se considera o “mim” um sujeito, mas sim um pronome pessoal oblíquo, que funciona como objeto gramatical. Por outro lado, como dêitico, pode adquirir status de pessoa, contrastando com o “ti”, assim como “eu”, com “tu”, que são, de igual modo, únicos, diferente de “ele”, que seria uma “não-pessoa”, porque é impossível a reversibilidade.

Um desses preenchimentos de lacuna, ou efeito de sentido, seria possível pelo já-dito “Eu sou o que sou” (Êxodo 3:14), dito por Deus a Moisés, no momento em que o hebreu cuidava do rebanho de seu sogro, Jetro, e foi surpreendido por uma sarça, como um arbusto, queimando no fogo, mas sem se consumir. Essa teria sido a resposta de Deus quando questionado sobre seu nome, uma vez que é a sua essência, que permanece na primeira pessoa do verbo “ser” no presente. No conto de Guimarães Rosa, uma das leituras seria a passagem do pronome pessoal reto, o sujeito gramatical do verbo “ser”, para o pronome pessoal oblíquo, o sujeito objeto refém dos acontecimentos do discurso do enredo, o que evidencia mais uma vez o discurso metafísico.

Como o “mim” necessita do “outro” para que adquira sentido, promovendo uma visão da identidade e da alteridade, que seria o conhecido e o desconhecido, é possível, mais uma vez, um efeito de sentido metafísico em cima do sujeito de Nhinhinha, uma vez que em “E Nhinhinha gostava de mim”, os desconhecimentos são tanto em cima do interlocutor com quem o narrador dialoga quanto sobre a menina. Desta maneira, há toda uma áurea de desconhecimento, de um lado sobre quem seria o narrador, não explicitado durante toda a narrativa, e do outro lado, para quem o narrador dialoga, que poderia ser o leitor ou uma outra pessoa, e também sobre a menina de lá, sobre a qual já perdura um certo mistério.

Por fim, o dêitico temporal e advérbio “agora” analisado neste artigo se encontra no trecho “Agora, precisavam de mandar um recado”, de maneira que reflete o tempo presente em que se encontra o “eu” e muda de acordo com cada nova enunciação e posição do sujeito enunciativo. No trecho do conto de Guimarães Rosa, o dêitico em questão introduz uma novidade diante da iminência da morte da menina, uma vez que ela acabara de falecer.

Pensando nos efeitos de sentido, de acordo com Fiorin (2001, p. 129), “na análise do presente, é de fundamental importância a comparação com a eternidade”, o que abre a possibilidade mais uma vez da análise metafísica. Ainda nas palavras do linguista, “o homem sempre se preocupou com o tempo, pois pensá-lo significa ocupar-se da fugacidade e da efemeridade da vida e da inexorabilidade da morte” (FIORIN, 2001, p. 129). Considerar os dêiticos temporais e, conseqüentemente, o tempo, logo, teria um caráter intrínseco ao contraste entre vida e morte, temática bastante vista neste conto em questão.

A questão do tempo presente, promovida por meio do dêitico “agora”, é bastante tida como efeito de sentido na obra de Agostinho (354-430), considerado um santo pela Igreja Católica e um nome influente frente às ideias da Reforma Protestante, que buscava retomar os princípios do Cristianismo, e também um importante filósofo e teólogo nos anos finais do domínio do Império Romano, além de professor de Retórica e Gramática, evidenciando sua importância para os Estudos da Linguagem. Para Fiorin (2001), Agostinho traz um “nítido embrião de uma teoria linguística do tempo”.

Nas *Confissões* de Agostinho (2001), o filósofo discorre a respeito da efemeridade do tempo presente, em que no livro XIV escreve que “se o presente fosse sempre presente e não transitasse para o pretérito, já não seria tempo, mas eternidade”. Sendo assim, o uso do dêitico “agora” após a morte da menina, no conto de Guimarães Rosa, gera o efeito de sentido de tempo presente que passaria a ser eternidade, o “lado de lá”, o desconhecido, o que não passa nem muda, a morte. Logo, o tempo e o espaço estão indissociavelmente unidos, tendo como ponto de referência o lugar em que se encontra o “eu”. Outro momento na obra de Agostinho em que se pode perceber a comparação do tempo presente com a eternidade é no livro XIII, onde o teólogo afirma que “Teus anos são como um dia, e teu dia não se renova a cada dia, é um hoje e esse hoje não dá lugar a um amanhã, assim como não sucede a um ontem. Teu hoje é a eternidade”.

Um outro efeito de sentido, gerado graças ao interdiscurso bíblico, está na urgência gerada pelo dêitico “agora”, como, por exemplo, no versículo “Agora, pois, me levantarei, diz o Senhor; agora me erguerei. Agora serei exaltado” (Isaías 33:10). A repetição de “agora”, assim como no conto de Guimarães Rosa, gera um efeito de sentido de algo imediato e inadiável, que não se pode prorrogar, mas aconteceria no exato momento em que foi pronunciado, mudando o contexto a partir de sua aparição. Sendo assim, o dêitico “agora” gera uma mudança daí em diante, depois dos acontecimentos até então.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dêiticos são palavras que podem ser pronomes ou advérbios, remetendo sempre a uma situação além do texto e adquirindo novos significados a cada nova enunciação. Além disso, é pela memória discursiva que se criam também novos efeitos de sentido, uma vez que o discurso é um lugar instável e da ordem do acontecimento. Sendo assim, o diálogo entre a Enunciação e a Análise do Discurso de linha francesa, respeitando suas diferenças teóricas e conceitos fundamentais, promovem novas possibilidades de interpretação, o que possibilita a interdisciplinaridade tanto de um campo quanto de outro.

O contista Guimarães Rosa é muito relevante dentro dos Estudos da Linguagem, em especial à Enunciação e à Análise do Discurso de linha francesa, visto que possui um léxico próprio e palavras peculiares que despertam um grande interesse linguístico. Para ilustrar parte da importância do autor dentro da Linguística, buscaram-se dentro do conto “A menina de lá”, da coletânea *Primeiras estórias* (1962), exemplos de dêiticos, cuja importância de estudo se evidenciou tanto para a Enunciação quanto para a Análise do Discurso de linha francesa. Deste modo, foram encontradas dezenove ocorrências de dêiticos, analisando-se especificamente três exemplos: de pessoa, de lugar e de tempo.

O preenchimento das lacunas deixadas pelos dêiticos se aloja na memória discursiva, uma vez que é pelo interdiscurso que os sentidos se formam nos sujeitos, graças ao que já foi dito, sendo aquilo que vem estabelecer os “implícitos”. Neste trabalho, o foco recaiu mais sobre a interdiscursividade metafísica presente em um conto de Guimarães Rosa, de forma a relacionar com já-ditos do discurso bíblico, por meio dos vazios e silenciamentos promovidos pelos dêiticos. Sendo assim, nota-se a possibilidade de outros trabalhos em torno dos dêiticos e da memória discursiva, especialmente nos contos de Guimarães Rosa, uma vez que o discurso é, nas palavras de Orlandi (2015), um “dizer em curso”, nunca estando completo e fechado.

Referências

- AGOSTINHO, Santo, Bispo de Hipona. **Confissões**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak Ae Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora da USP, 1976
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Shedd**. Tradução por João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev. e atual. no Brasil. São Paulo: Vila Nova; Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1997.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- BRAIT, Beth. **Literatura Comparada - Guimarães Rosa**: seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios. São Paulo: Abril Educação, 1982.
- CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991



- CASTRO, Dácio Antônio de. **Primeiras estórias**: roteiro de leitura. São Paulo: Ática, 1993.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística I**. São Paulo: Editora Contexto, 2002
- _____. **Introdução à Linguística II**. São Paulo: Editora Contexto, 2003
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blinkstein e José Paulo Paes. 22ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1999
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva. In: KOCH, Ingedore Villaça; BARROS, Kazue Saito Monteiro de. **Tópicos em linguística de texto e análise da conversação**. Natal: EDUFRN, 1997.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- _____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PEREZ, Renard. Perfil de Guimarães Rosa. **EM memória de Guimarães Rosa**. Editora José Olympio: Rio de Janeiro, 1968.
- ROSA, João Guimarães. A menina de lá. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1962
- ROSA, Vilma Guimarães. **Relembramentos: João Guimarães Rosa, meu pai**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, autor das mais belas poesias, por sua majestosa graça, infinita soberania e inefável misericórdia. Agradeço à minha família, amigos e namorado, cujos carinhos me mantiveram forte nos momentos alegres e tristes.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Mariângela Peccioli Galli Joanilho, pela paciência, confiança, dedicação e inspiração. Meus sinceros agradecimentos. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, pelos ótimos professores e pelo preparo para a elaboração e defesa da Dissertação de Mestrado. Agradeço à CAPES, pelo fomento da bolsa de pesquisa, cujo incentivo é de imensa importância para a minha dedicação ao Mestrado.

Eixo Temático: Variação e mudança linguística: desdobramentos e perspectivas

METE O PÉ, PÔ!: ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE AS LÍNGUAS NO RIO DE JANEIRO¹

Tadinei Daniel Jacumasso (UNICENTRO)

Xoán Carlos Lagares (UFF)

Resumo

Neste artigo, há resultados de um estudo sobre representações linguísticas com base na expressão que intitula este texto. A pesquisa localiza-se no âmbito dos estudos sociolinguísticos, mais especificamente no campo das atitudes, representações e políticas linguísticas. O referencial teórico acionado para as discussões se apoia principalmente em Calvet (2004; 2005), Woolard (2007), Petitjean (2009), Lagares (2013) e Moita Lopes (2013). A metodologia adotada foi a coleta de dados por meio de questionário objetivo e de diário de campo. As análises mostraram que as representações sobre as línguas não são estáticas e imutáveis. Dedicamos uma parte das análises para mostrar que o significado de meter o pé, no Paraná, é diferente do significado dessa expressão para o carioca. Demos destaque para a discussão sobre a normatização da língua portuguesa e seus desdobramentos, de modo que entendemos que a língua portuguesa considerada padrão, aquela dos dicionários, da imprensa e das gramáticas, aquela que se tenta ensinar na escola, uma língua artificial e normativa, “desampara” e “separa” os brasileiros. Talvez não separe tanto uns dos outros, mas separa/afasta/dificulta (d) o acesso ao capital simbólico (BOURDIEU, 1989) que se concentra nas mãos de poucos brasileiros, aqueles com maior nível de letramento, principalmente, e que têm acesso aos mais diversos bens culturais. Essa separação justifica (ou explica, ou dá origem) a(à) representação tão difundida e presente na fala dos informantes de que o brasileiro não sabe falar português e/ou que a escola deve ensinar o aluno a “falar corretamente”, desqualificando, assim, a diversidade linguística brasileira.

Palavras-chave: Sociolinguística; Representações linguísticas; Valor das línguas; Rio de Janeiro; Paraná.

Resumen

En este artículo, hay resultados de un estudio sobre representaciones lingüísticas con base en la expresión que intitula este texto. La pesquisa se ubica en el ámbito de los estudios sociolingüísticos, más específicamente en el campo das actitudes, representaciones y políticas lingüísticas. El referencial teórico accionado para las discusiones se apoya principalmente en Calvet (2004; 2005), Woolard (2007), Petitjean (2009), Lagares (2013) y Moita Lopes (2013). La metodología utilizada fue la búsqueda de datos por medio de cuestionario objetivo y de diario de campo. Los análisis mostraron que las representaciones sobre las lenguas no son estáticas e inmutables. Dedicamos una parte de los análisis para mostrar que el significado de *meter o pé*, en Paraná, es diferente del significado de esa expresión para el carioca. Demos destaque para la discusión sobre la normatización de la lengua portuguesa y sus desdoblamientos, de modo que entendemos que la lengua portuguesa considerada padrón, aquella de los diccionarios, de la prensa y de las gramáticas,

¹ Este texto é resultado do trabalho final da disciplina Políticas Linguísticas, ministrada por Xoán Carlos Lagares, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal Fluminense, no primeiro semestre de 2014.

aquella que se intenta enseñar en la escuela, una lengua artificial y normativa, “desampara” y “separa” a los brasileños. Tal vez no separe tanto unos de los otros, pero separa/aleja/dificulta (d)el acceso al capital simbólico (BOURDIEU, 1989) que se concentra en las manos de pocos brasileños, aquellos con mayor nivel de alfabetización, principalmente, y que tiene acceso a los más diversos bienes culturales. Esa separación justifica (o explica, o da origen) a (a la) representación tan difundida y presente en el habla de los informantes de que el brasileño no sabe hablar portugués y/o que la escuela debe enseñar el aluno a “hablar correctamente”, disminuyendo, así, la diversidad lingüística brasileña.

Palabras-clave: Sociolingüística; Representaciones lingüísticas; Valor de las lenguas; Rio de Janeiro; Paraná.

1. INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de uma reflexão de um paranaense no Rio de Janeiro. Numa tarde ensolarada de um domingo de março de 2014, um jovem estudante de doutorado resolve conhecer uma praia chamada Itacoatiara, em Niterói. Depois de algumas horas, sentado na areia da praia, o rapaz resolve caminhar um pouco pela areia e passa por um local onde alguns homens estavam jogando futebol. Como acontece na maioria das praias brasileiras, não havia demarcação precisa que apontasse os limites do campo, mas todos sabiam (mais ou menos) até onde poderiam jogar. As traves do campo eram feitas com sandálias, algo comum em “peladas” nos campinhos brasileiros.

A direção tomada pelo jovem estudante passava por esse campo, mesmo que o bom senso ou o *habitus*² dissesse que ele deveria desviar o centro do campo, onde aconteciam as principais disputas pela bola. Foi o que ele fez. Passou ao lado do campo, embora não se possa dizer que havia um lado por causa justamente da falta de limites territoriais definidos, e mais do que depressa ouviu o seguinte grito: *mete o pé, pô!* Esse grito foi dirigido ao rapaz, que naquele momento deveria fazer alguma coisa. Bom, eis a questão que deu origem a este texto: o que significa aquele grito? *Meter o pé*, naquela circunstância, para um paranaense, no caso o autor deste texto, é chutar a bola. Mas não era isso o que os boleiros queriam. Eles queriam que eu saísse correndo daquele lugar, isto é, que não atrapalhasse o desenrolar daquela jogada. A decisão entre chutar a bola ou não, naquele momento, teve de ser tomada rapidamente. Mais adiante o leitor deste texto saberá qual foi a decisão tomada.

A cena narrada acima motivou uma conversa com os boleiros ao final da partida. Para um futuro (ou jovem) sociolinguista, aquele ato de possível incompreensão da fala poderia ser um objeto de estudo, de maneira que me aproximei de um dos rapazes do grupo e propus uma roda de

² Uso esse conceito bourdiniano para fazer referência ao conhecimento individualmente adquirido em práticas coletivas que possibilita condutas adequadas e socialmente aceitas.

conversa, enquanto eles tomavam a tradicional cervejinha que acompanha todo final de partida de futebol. Imediatamente, a proposição da roda de conversa foi aceita pelo grupo e durou um pouco mais de uma hora.

Metodologicamente, pensei que deveria tomar notas daquilo que julgasse relevante para depois poder sistematizar um possível estudo. Foi o que fiz. Criei um diário de campo³ no verso de fotocópias de uma parte do texto clássico de Pierre Bourdieu (1966), *A economia das trocas linguísticas*. Levar textos para todo lugar, inclusive para a praia, faz parte da rotina de qualquer doutorando. Naquele momento, a minha identificação para o grupo foi apenas de um estudante paranaense que estava no Rio de Janeiro para fazer pós-graduação. Participaram da conversa doze voluntários (doravante informantes, com nomes fictícios). Desses, onze nasceram no Estado do Rio de Janeiro. Um era natural da Bahia. A idade deles variava entre dezesseis e trinta e cinco anos. A fim de não identificar nenhum dos informantes, atribuí para cada um deles um pseudônimo, ou melhor, nomes de alguns dos jogadores da seleção brasileira de futebol convocados para disputar a Copa do Mundo no Brasil, em 2014, conforme exposto na tabela a seguir:

Tabela 1: Identificação dos informantes com as respectivas idades e locais de nascimento.

	Nome	Idade	Naturalidade
1	Julio	17 anos	Niterói – RJ
2	Daniel	23 anos	Niterói – RJ
3	Thiago	35 anos	Nova Friburgo – RJ
4	David	17 anos	Niterói – RJ
5	Luís	21 anos	Rio de Janeiro - RJ
6	Marcelo	20 anos	Niterói – RJ
7	Hulk	28 anos	Salvador - BA
8	Paulinho	31 anos	Niterói – RJ
9	Fred	16 anos	Niterói – RJ
10	Neymar	20 anos	Niterói – RJ
11	Oscar	30 anos	São Gonçalo - RJ
12	Jeferson	26 anos	Niterói – RJ

Fonte: (Autoria própria)

Tive o cuidado de perguntar se algum deles havia morado fora do estado do Rio de Janeiro por mais de cinco anos. A resposta de todos foi negativa. O baiano Hulk foi morar em Niterói com apenas três anos de idade e, segundo ele, já se considera um carioca. Cabe mencionar que alguns

³ Além do diário de campo, gravei no telefone celular alguns momentos da conversa.

informantes não permaneceram o tempo todo na roda de conversa. Esses se ausentaram para tomar um banho no mar, ou para comprar alguma comida ou bebida, por exemplo, e logo voltavam para o bate-papo.

Inicialmente, pensei em questões norteadoras, já imaginando qual seria o objetivo principal da conversa e que resultou neste texto: investigar as representações dos informantes sobre as línguas e as práticas linguísticas. A primeira questão abordada foi o significado da expressão que intitula este artigo. De forma unânime, todos se manifestaram afirmando que *meter o pé*, naquele contexto, era o mesmo que sair rápido, não atrapalhar. Ou seja, todos os informantes esperavam que eu saísse correndo ao invés de chutar a bola, como dito anteriormente.

No que tange ao estudo das representações linguísticas dos informantes, resolvi explorar, neste estudo, dois temas que foram discutidos com mais intensidade naquela roda de conversa. Um deles diz respeito ao fato de as representações linguísticas não serem estáticas e imutáveis, ou seja, elas podem variar constantemente. O outro tema se refere às representações sobre a importância e o valor das línguas. Esses dois temas serão abordados na próxima sessão, intitulada *Análises das representações*. Depois dessas análises, apresento uma sessão intitulada *O paranaense não mete o pé assim*, pesquisa feita com paranaenses acerca do significado da expressão *meter o pé*. Ao término, o leitor encontrará as considerações finais desta pesquisa.

2. ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES – PRIMEIRA PARTE

2.1 - AS REPRESENTAÇÕES LINGÜÍSTICAS NÃO SÃO ESTÁTICAS E IMUTÁVEIS

Neste tema, apresento alguns fragmentos das falas dos informantes anotados no diário de campo que mostram que há variação⁴ nas representações linguísticas. Acredito que essas mudanças decorrem de um processo de ajustes e de novas reflexões sobre determinados assuntos. A modo de exemplo, o informante Luís se posicionou contrário ao uso de placas bilíngues (português e espanhol ou português e inglês) nos lugares públicos das cidades brasileiras que sediarão⁵ jogos da Copa do Mundo de Futebol. Segundo ele, “*as placas devem estar somente em português. Os gringos que aprendam a nossa língua*”.⁶ Essa fala surgiu no âmbito de uma discussão acerca de em quais línguas deveriam estar as sinalizações visuais de lugares públicos (vias, estádios, aeroportos,

⁴ Neste trabalho, exploro a variação das representações num sentido micro, ou seja, no mesmo informante. Pensando num sentido macro, as representações variam coletivamente em relação ao mesmo assunto.

⁵ Alguns verbos estão no futuro porque a primeira versão deste texto foi produzida antes e durante a Copa do Mundo de Futebol.

⁶ Nas transcrições das falas dos informantes, desconsidere possíveis desvios da “norma padrão”, como concordância verbal, por exemplo.

rodoviárias etc) durante o Campeonato Mundial de Futebol. Após várias manifestações de outros informantes, sendo a maioria dessas manifestações favoráveis ao uso de placas bilíngues, Luís retoma a questão afirmando que *“pensando bem, até que facilitaria se as placas estivessem em espanhol ou inglês. Ajudaria o brasileiro a aprender mais uma língua”*. Fica evidenciada, nesse fragmento, uma alteração naquilo que o informante pensava inicialmente e naquilo que julga ser “melhor”, depois de ouvir os comentários dos colegas.

Na manifestação inicial do informante, é possível perceber como questão de fundo a representação de que o Brasil é uma nação monolíngue e que possui uma língua nacional, ou seja, já que no nosso país a língua oficial é a língua portuguesa, não é necessário que outras línguas façam parte desse cenário. Moita Lopes (2013, p. 27) afirma que essa “ideologia é perniciosa por que não leva em consideração os falantes bilíngues ou monolíngues [...] no Brasil e seus interesses e necessidades educacionais, entre outros”. Nesse sentido, cabe fazer alusão ao que Monteagudo (2012, p. 51) expõe quando fala das constituições dos Estados Nacionais na Europa, a partir do século XVIII: “nas nações monolíngues se formaram cidadãos monolíngues”. O autor explica detalhadamente como os processos históricos de criação de um monolinguismo social se vinculam à emergência dos Estados-nação e das Nações-estado. Há que se destacar, também, uma certa ingenuidade do informante no que tange à possibilidade de o brasileiro aprender uma outra língua a partir (e por meio) das sinalizações visuais.

Outro exemplo de mudança ou contradição da representação linguística parecida com a anterior ficou explícita na fala do informante Oscar, quando a conversa tinha como tema quem fala melhor no Brasil. Essa discussão foi iniciada pelos próprios informantes. Havia uma disputa sobre o “falar carioca” e o “falar do nordestino”. Alguns se manifestavam dizendo que nordestinos falam tudo igual entre eles e que falam “mais errado” que os cariocas, por exemplo. Outros diziam que não há diferença linguística significativa entre cariocas e nordestinos (e de outras regiões do país também), uma vez que o português no Brasil é um só e todas as pessoas se entendem perfeitamente. O informante Oscar mencionou o seguinte: *“eu, por exemplo, entendo tudo o que um baiano fala pra mim. Lá no [nome da empresa] tem um baiano e não tem nada que ele fale que eu não entenda. Até o sotaque dele já é quase igual o nosso. É tudo igual. Só quando ele fala de umas coisas típicas deles, lá da Bahia, né, daí eu quase não entendo nada, tipo de comida”*.

Fica clara na fala de Oscar uma contradição (ou representações contraditórias) entre uma afirmação inicial de que o português é tudo igual e que ele próprio compreende tudo o que fala seu colega de trabalho, e a continuação da sua fala, quando diz não entender nada daquilo que o baiano

fala quando o assunto são as coisas típicas do nordeste. Como é comum, nessa discussão, foram apontadas as diferenças linguísticas, sendo a principal delas em relação ao uso das palavras mandioca, aipim e macaxeira, ônibus, lotação, coletivo e circular.

Nesse caso, depreende-se que há uma representação bastante difundida da compreensão linguística plena entre brasileiros que falam a língua portuguesa. É aquele antigo (e atual) mito de que todos entendem tudo. Para Bagno (2001), esse é o mito que se intitula como *A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente*. Para o autor,

este é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil. Ele está tão arraigado em nossa cultura que até mesmo intelectuais de renome, pessoas de visão crítica e geralmente boas observadoras dos fenômenos sociais brasileiros, se deixam enganar por ele (BAGNO, 2001, p. 15).

Ademais, no exemplo anterior, há uma espécie de transposição do falar baiano personificado num único indivíduo, como se todos os baianos falassem da mesma forma que aquele seu colega de trabalho. Fica expresso, nesse exemplo, algo que é comum: criar uma representação linguística de um povo tomando como base apenas um indivíduo isoladamente. É válido mencionar que há indício na fala de Oscar de que o seu colega baiano já more no Rio de Janeiro há algum tempo, haja vista que, conforme o informante, “*Até o sotaque dele já é quase igual ao nosso*”.

A contradição apresentada por Oscar se manifesta ao passo que diz não entender algumas coisas típicas da Bahia. Evidencia-se, então, a possibilidade de haver problemas na comunicação entre brasileiros, como no caso do *meter o pé*, das coisas típicas da Bahia, e de outros tantos exemplos que podemos citar para ilustrar essa questão. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (1984, p. 17) afirma que

a ideia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista linguístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura. Um mito, por sinal, de consequências danosas, pois na medida em que não se reconhecem os *problemas de comunicação* entre falantes de diferentes variedades da língua, nada se faz também para resolvê-los (Grifo nosso).

Apenas para comentar a afirmação da autora, é notório que a língua portuguesa considerada padrão, a dos dicionários, da imprensa e das gramáticas, aquela que se tenta ensinar na escola, uma

língua artificial e normativa, “desampara”⁷ e “separa” os brasileiros. Talvez não separe tanto uns dos outros, mas separa/afasta/dificulta (d) o acesso ao capital simbólico (BOURDIEU, 1989) que se concentra nas mãos de poucos brasileiros, aqueles com maior nível de letramento, principalmente. Essa separação justifica (ou explica, ou dá origem) a(à) representação tão difundida e presente na fala dos informantes de que o brasileiro não sabe falar português e/ou que a escola deve ensinar o aluno a falar bem.

Entre outros postulados, Moscovici (1989 apud PETITJEAN, 2009, p. 34) afirma que as práticas e as representações se relacionam interacionalmente, de tal sorte que determinam e são determinadas entre si, simultaneamente. Nos dois casos citados anteriormente, se confirma essa reciprocidade entre práticas e representações, de modo que, por exemplo, o informante Luís adota, inicialmente, uma postura condizente com uma prática linguística nacionalista que valoriza apenas o monolinguismo, ou seja, as suas práticas determinam as representações linguísticas. O contrário ocorre na sequência de sua exposição, quando as representações de seus colegas determinam/sugerem uma mudança de postura e, por conseguinte, uma mudança na sua prática. Houve, portanto, um pensar sobre a prática e um ato de situar-se em relação aos outros companheiros e, obviamente, a outras práticas.

A seguir, cito mais um exemplo que mostra como as representações não são estáticas e imutáveis. Havia, naquela roda de conversa, uma discussão a respeito do ensino de língua portuguesa e línguas estrangeiras na escola. O informante Daniel se posicionou contrário ao ensino de língua estrangeira na escola. Segundo ele, *“meu irmão que tem quinze anos, estuda inglês na escola desde pequeno, já faz uns dez anos que ele tem aula toda semana e não sabe nada, ou quase nada. É só pra perder tempo. Podia aprender o português, pelo menos ia escrever e falar bem”*. Outros informantes se posicionaram favoráveis ao ensino de línguas estrangeiras, sugerindo, por exemplo, a inclusão do mandarim e do russo na grade curricular das escolas brasileiras. Tal sugestão se deve, segundo eles, a fatores econômicos e comerciais, uma vez que China e Rússia são países em pleno desenvolvimento e cada vez mais estão estreitando relações com o Brasil. Após vários comentários favoráveis e contrários, o informante Julio tratou a questão direcionando-se àqueles que não concordam com o ensino de línguas estrangeiras na escola com o seguinte exemplo: *“Imagine um gordo que há 15 anos faz dieta e não consegue emagrecer, mas também não*

⁷ Ao tratar do que são as ideologias linguísticas, Kroskrity (2004 apud MOITA LOPES, 2013, p. 23) faz referência a cinco dimensões que ajudam a caracterizá-las. A primeira delas “se refere ao fato de as ideologias linguísticas refletirem os interesses de um grupo social e cultural específico. Um dos exemplos que se utiliza é o da ideologia linguística da norma, que *desampara* sociolinguisticamente aqueles que não dominam a língua considerada legítima” (Grifo nosso).

aumenta o peso. Se ele deixar de fazer a dieta porque não emagreceu nada, aí, sim, ele terá mais possibilidade de engordar” (Julio). Ou seja, conforme a comparação feita por esse informante, é melhor que o gordo continue fazendo a sua dieta para, pelo menos, não engordar mais e que o inglês (ou outra(s) língua(s) estrangeira(s)) seja(m) ensinada(s) na escola. Se mesmo tendo aula de língua estrangeira alguns alunos não atingem os objetivos esperados, não é excluindo a língua da matriz curricular a alternativa que fará com que os estudantes aprendam.

Depois de vários outros comentários favoráveis e do “exemplo do gordo”, questionei novamente o informante Daniel se ele mantinha a mesma posição em relação ao ensino de língua(s) estrangeira(s) na escola. Ele respondeu o seguinte: *“eu vejo assim, até que podiam ensinar, mas não sei como, tinha que ser de um jeito que o aluno aprendesse, porque é muito importante saber mais de uma língua”*. Esse exemplo corrobora com os anteriores no que tange às mudanças de representações. Num primeiro momento, o informante se dizia completamente contrário ao ensino de língua estrangeira e valorizador da língua portuguesa. Já num segundo momento, ele se mostra aberto a aceitar que as escolas possibilitem a seus alunos a aprendizagem de outras línguas, inclusive conferindo valor ao fato de se saber língua(s) estrangeira(s). No tema seguinte, retomarei a discussão dessa representação expressa por Daniel.

2.2 - A IMPORTÂNCIA E O VALOR DAS LÍNGUAS

Neste tema, exploro as representações dos informantes acerca do valor e da importância das línguas. Para a maioria dos informantes, a língua inglesa é a mais valiosa. Quando perguntados qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na escola, houve uma parcela dos informantes que declarou ser favorável à inclusão do mandarim e do russo nas grades curriculares das escolas brasileiras. Houve também os favoráveis ao ensino do espanhol (pela proximidade geográfica do Brasil com países hispano-americanos, como a Argentina, por exemplo) e outros que se declararam contrários ao ensino de qualquer língua estrangeira, alegando que os alunos não sabem nem o português. Para esses informantes, o tempo “gasto” com uma ou duas língua(s) estrangeira(s) deveria ser destinado para ensinar os alunos a falarem a nossa língua, o português. Já alertamos anteriormente para essa representação acerca do papel da escola no ensino de língua(s).

Como se pode notar, são várias as representações acerca da importância e do valor das línguas. A principal representação valorativa dos informantes diz respeito à importância dada à língua inglesa, algo que já foi explorado em outros estudos, como o de Klerk e Bosch (1995 apud CALVET, 2004, p. 153-154). Nesse estudo, as pesquisadoras

empregaram a técnica de falsos pares com três falantes trilingües (afrikaans, inglês e xhosa) aos que se lhes fazia ler cada um o seu texto nas três línguas, as nove gravações obtidas por este procedimento foram submetidas a 298 juizes, a maioria monolinguês. De modo global, os resultados desta pesquisa demonstram o seguinte:

1. Qualquer que fosse o acento com que se expresse o inglês, julgava-se mais favoravelmente que o xhosa ou que o afrikaans. Assim mesmo, os falantes de xhosa e de afrikaans tinham uma imagem mais positiva do inglês que a que tinham de si mesmos os próprios anglófonos. [Tradução nossa].

Essa representação vai ao encontro daquilo que Calvet (2005) apresenta com o seu modelo gravitacional das línguas, isto é, segundo ele, as línguas supercentrais (espanhol, português, francês, alemão, por exemplo) gravitam ao redor da língua hipercentral, o inglês. Ao lado dessa representação que valoriza a língua inglesa, há uma representação que diz respeito à ineficiência da escola ao ensinar essa língua.⁸ Como exemplo, retomamos a afirmação do informante Daniel, quando qualifica como *perda de tempo* o ensino de língua inglesa para seu irmão.

Propus uma reflexão para o grupo acerca de quanto vale uma língua e como se faz (se isso for possível) para medir esse valor. A maioria dos informantes reafirmou que a língua inglesa é a mais valiosa. Com uma voz destoante da do grupo, o informante Jeferson disse que a língua mais valiosa é o português, pois é a sua língua. Segundo ele, “*não adianta dar valor para outras línguas se a gente não sabe nenhuma*”. Reafirmou-se novamente pela maioria dos informantes que o mandarim também tem muito valor porque é a língua com o maior número de falantes. Quanto aos critérios para se medir o valor de uma língua, a maioria dos informantes não se manifestou. Somente Oscar disse que achava que deve ser medido o valor de uma língua pelo número de países que falam essa língua.⁹

Sobre este assunto, Lagares (2013, p. 387) assinala que não se deve crer que as línguas são socialmente valorizadas de forma igual. Segundo ele, há diversos fatores que determinam o peso de uma língua.

Resulta evidente, portanto, que, do ponto de vista social, não todas as línguas têm o

⁸ Não é nosso objetivo, neste texto, discutir questões relacionadas à (in)eficiência da escola no ensino de línguas estrangeiras. Isso porque há vários outros elementos (políticos, principalmente) que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

⁹ Para um estudo mais detalhado acerca do peso das línguas e do modelo gravitacional, sugere-se o trabalho desenvolvido por Calvet (2005). Há, nesse trabalho, por exemplo, uma explanação de como as línguas periféricas, centrais, supercentrais e hipercentral gravitam no “cosmo” linguístico. Há também um detalhamento dos dez indicadores usados pelo autor para medir o peso das línguas.

mesmo valor, nem o mesmo *peso* no sistema linguístico mundial. E isso não depende apenas do número de falantes que as utilizam, mas de diversos critérios relacionados à presença da língua no mundo, nos mais variados âmbitos de uso.

É necessário expor, também, que ao contrário daquilo que muitos estudiosos das línguas pregam, de que as línguas são produtos apenas da natureza e seguem seu fluxo normal de desenvolvimento, mudança e evolução, o homem tem poder e sempre usou desse poder para interferir nas línguas, principalmente no que se refere às questões de padronização e difusão das línguas.

Nesse sentido, convém mencionar o que o informante Thiago aponta quando perguntado sobre a importância da difusão da língua portuguesa para outros países. Segundo ele, “os governantes brasileiros deveriam vender a língua brasileira para outros países, assim como fazem a Espanha e os Estados Unidos, que se beneficiam economicamente com a venda do espanhol e do inglês. Eu soube que na Argentina tem uma lei que obriga o ensino de português, mas não sei se funciona”. Nesse caso, o informante Thiago se refere à Lei nº. 26.468, de janeiro de 2009, que determina a oferta obrigatória da Língua Portuguesa na Argentina. Manifesta-se, nesse exemplo, a representação da língua como um produto a ser comercializado.

O caso do espanhol, por exemplo, é bastante significativo quanto à irradiação do idioma.¹⁰ Essa difusão começa no século XVI e se potencializa no século XIX, quando a ideia de língua nacional se valoriza na Europa.¹¹ A criação da RAE (Real Academia Española), em 1773, marca um momento histórico importante na difusão do espanhol e na manutenção de uma norma prescritiva para o uso da língua. Ao longo da segunda metade do século XIX e no século XX, se fundam, em diversos países, várias outras academias de Língua Espanhola, inclusive algumas com posições políticas contrárias às da RAE. Nos anos noventa, a RAE cria uma política “pan-hispânica”, padronizadora da língua, com forte tendência ao anonimato (WOOLARD, 2007) no que se refere à língua de uma nação, mas com uma clara definição no que tange ao local onde deve imperar as decisões e o prestígio linguísticos: a Espanha central.

Acerca disso, Lagares (2013, p. 401) acena que “esse investimento discursivo e sua ritualização nos *Congresos de la Lengua Española* faz-se acompanhar de toda uma engenharia de investimento na língua como produto vendível, como recurso econômico”. Não são poucos os Institutos, Centros, Órgãos públicos ligados aos Ministérios de Educação, Cultura, Comércio

¹⁰ Para um estudo mais aprofundado, ver Del Valle (2007).

¹¹ Portugal e Espanha são exemplos clássicos de expansão política fora da Europa, sendo justificada, inicialmente, pela expansão da Igreja Católica.

Exterior, Associações, por exemplo, tanto na Espanha como em outros países, como a Colômbia e a Argentina, que adotam e/ou criam políticas a fim de vender idioma espanhol e uma série de outros bens¹² relacionados à Língua Espanhola para o mundo todo.

A título de comparação, há também uma significativa diferença nos objetivos da RAE e da ABL (Academia Brasileira de Letras). O objetivo da ABL é “o cultivo da língua e da literatura nacionais”. Já o principal objetivo da RAE quando foi fundada era “cultivar e fixar a pureza e elegância da Língua Castelhana, desterrando todos os erros que em seus vocábulos, em seus modos de falar, ou em sua construção introduziu a ignorância, a vaidade, o descuido, e a demasiada vontade de inovar” (RAE) [Tradução nossa]. No sítio eletrônico da RAE há mais dois objetivos, a saber: “velar por que a língua espanhola, em sua continua adaptação às necessidades dos falantes, não quebre sua essencial unidade” e “a elaboração de um dicionário da língua castelhana, ‘o mais copioso que se pudesse fazer’” [Tradução nossa]. De certa forma, é possível afirmar que a ABL, ao contrário do que faz a RAE, não cria políticas voltadas para a difusão da língua portuguesa. Bagno (2010) exalta a RAE e desqualifica a ABL. Segundo o autor, “Eu não teria nada contra uma Academia de Letras se ela prestasse para alguma coisa”. Na prática, a ABL contribui muito pouco (ou nada) no que diz respeito às políticas linguísticas no/do Brasil.

Quanto às políticas para difusão da Língua Portuguesa, há que se ressaltar que pouco foi feito até o início deste século. Não se conferiu ao português, até o momento, talvez porque a (in)gestão da língua sempre esteve/está polarizada entre Brasil e Portugal, importância e valor que se aproximem ao valor atribuído a línguas como o alemão, espanhol, francês, por exemplo. No entanto, isso parece estar mudando, conforme apontam os números e os relatos otimistas apresentados por Oliveira (2013).¹³ Moita Lopes (2013, p. 28) assinala que

tal empreitada é crucial quando se sabe que o português é uma língua cada vez mais internacionalizada, falada como língua oficial em quatro continentes e que tem passado a ocupar um papel destacado com base nas transformações geopolíticas que estamos enfrentando em um mundo compreendido como multipolar ou policêntrico.

A última representação apresentada neste texto diz respeito à beleza das línguas. Duas línguas foram apontadas como as mais bonitas, a saber: o italiano e o francês. O informante David, por exemplo, mencionou o seguinte: “*eu acho a língua italiana muito bonita. nunca estudei ela e*

¹² Por exemplo, material didático, cinema, instituições financeiras, música, turismo etc.

¹³ No seu texto, o autor traça um panorama da língua portuguesa no mundo na atualidade.

também nunca fui pra Itália, mas já vi muito essa língua nas novelas. Sei lá, eu gosto muito do som dela”. Percebe-se, nesse caso, uma representação que se construiu tendo como suporte o contato com a língua por meio da televisão. De fato, foram transmitidas no Brasil várias novelas, tendo entre seus argumentos as questões italianas, principalmente no que se refere à história dos imigrantes que vieram ao nosso país. Essa representação reforça aquilo que desenvolvemos nas análises até aqui, isto é, de que as representações não são estáticas e imutáveis, ao contrário, elas mudam e podem ser contraditórias. Nesse caso, aparece uma contradição na representação, uma vez que a língua italiana não havia sido mencionada anteriormente nem como língua mais importante e nem citada como uma possível língua estrangeira a ser ofertada aos alunos na escola.

Esse tipo de questionamento acerca da beleza das línguas foi inicialmente desenvolvido por Lambert (1967), na área da Psicologia social, com o intuito de estudar as atitudes linguísticas de falantes canadenses. Uma das técnicas utilizadas para se ter acesso a essas atitudes linguísticas é a técnica *matched-guise*, ou de falsos pares, ou de falante máscara, que

[...] envolve as reações de ouvintes (referidos como juízes) a gravações de um número de falantes perfeitamente bilíngues lendo uma passagem de dois minutos uma vez em uma de suas línguas (ex.: francês) e, depois, uma tradução equivalente da mesma passagem em sua segunda língua (ex.: inglês). Grupos de juízes são levados a ouvir essas séries de gravações e a avaliar as características da personalidade de cada falante tanto quanto possível, usando pistas de fala apenas (LAMBERT, 1967, p. 93).

Nos estudos que tomam essa técnica como instrumento para captar a avaliação dos falantes, são elaboradas perguntas do tipo *qual informante pareceu mais solidário?*, *qual informante é mais honesto?*, entre outras. Não foi o que fizemos neste estudo, obviamente. Fizemos, nesta pesquisa, apenas uma pergunta acerca de qual seria a língua mais bonita, na opinião dos informantes. Cabe mencionar que, dos doze informantes, seis escolheram a língua italiana como a mais bonita, três a língua francesa, dois a língua portuguesa e um a língua espanhola. Um dos informantes ainda mencionou que conhece um ditado sobre a diferença das línguas. Trata-se do provérbio do século XVII e que já deve ter sido adaptado dependendo do contexto e do preconceito de quem o fala: “o alemão urra, o inglês chora, o francês canta, o italiano faz comédia e o espanhol fala”.

Para concluir as análises das representações, constato que os informantes investigados manifestaram suas representações consoantes com o *habitus*. Entendo ser apropriado encerrar esta sessão com a citação de um dos conceitos-chave para o entendimento de como agem os sujeitos quando são inquiridos a emitirem pareceres e a avaliarem as línguas e as práticas linguísticas.

Em princípio, o *habitus* diz respeito à reprodução, na medida em que ele explica as regularidades imanentes à prática. O *habitus* explica a regularidade tendo como parâmetro a incorporação do agente ao mundo social e o fato de os atores serem socialmente constituídos por orientações e formas de ação relativamente estáveis. A estabilidade do *habitus* não se mostra por meio de regras, as quais Bourdieu rejeita, mas por meio de usos, disposições para agir de formas específicas, e esquemas de percepção que regulam as perspectivas individuais ao longo de eixos socialmente definidos. Através do *habitus*, o social fica impresso no individual, não apenas nos usos mentais, mas, sobretudo, nos usos corporais. [...] Em termos linguísticos, o *habitus* está relacionado à definição social do falante, mental e fisicamente, a seus modos rotineiros de falar, à sua gestualidade e ações comunicativas corporificadas, e às perspectivas inculcadas pelas práticas referenciais cotidianas de uma dada língua (HANKS, 2008, p. 36).

A seguir detalho como foi realizada a pesquisa sobre qual seria a reação dos paranaenses frente o grito *mete o pé*.

3. ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES – SEGUNDA PARTE

3.1 - O PARANAENSE NÃO METE O PÉ ASSIM

Após aquele episódio relatado na introdução deste artigo, fiquei bastante intrigado quanto ao significado da expressão *meter o pé*. Resolvi, então, fazer uma pesquisa para saber o que essa expressão significa para os paranaenses. Elaborei um questionário *online* e o enviei aleatoriamente para os *e-mails* da minha lista de contatos. Além disso, publiquei o questionário numa rede social. O questionário com perguntas objetivas era composto de duas partes. Na primeira parte, intitulada *Questões iniciais*, eram cinco perguntas elaboradas com o propósito de saber: i) a idade dos participantes; ii) onde nasceram; iii) onde residem; iv) o que se consideram (gaúchos, por exemplo) e; v) o *e-mail*¹⁴ de contato. Na segunda parte, intitulada *Questão específica*, havia apenas esta pergunta: “Imagine a seguinte cena: Você caminha tranquilamente por uma praia enquanto um grupo de jovens está jogando futebol na areia por onde você está passando. Você ouve o seguinte grito direcionado a você: *METE O PÉ, PÔ!!!*”. As alternativas para resposta (no formato de múltipla escolha) eram as seguintes: 1) chute a bola; 2) saia correndo. Havia também um espaço onde era possível responder de modo descritivo, caso os participantes¹⁵ não quisessem marcar

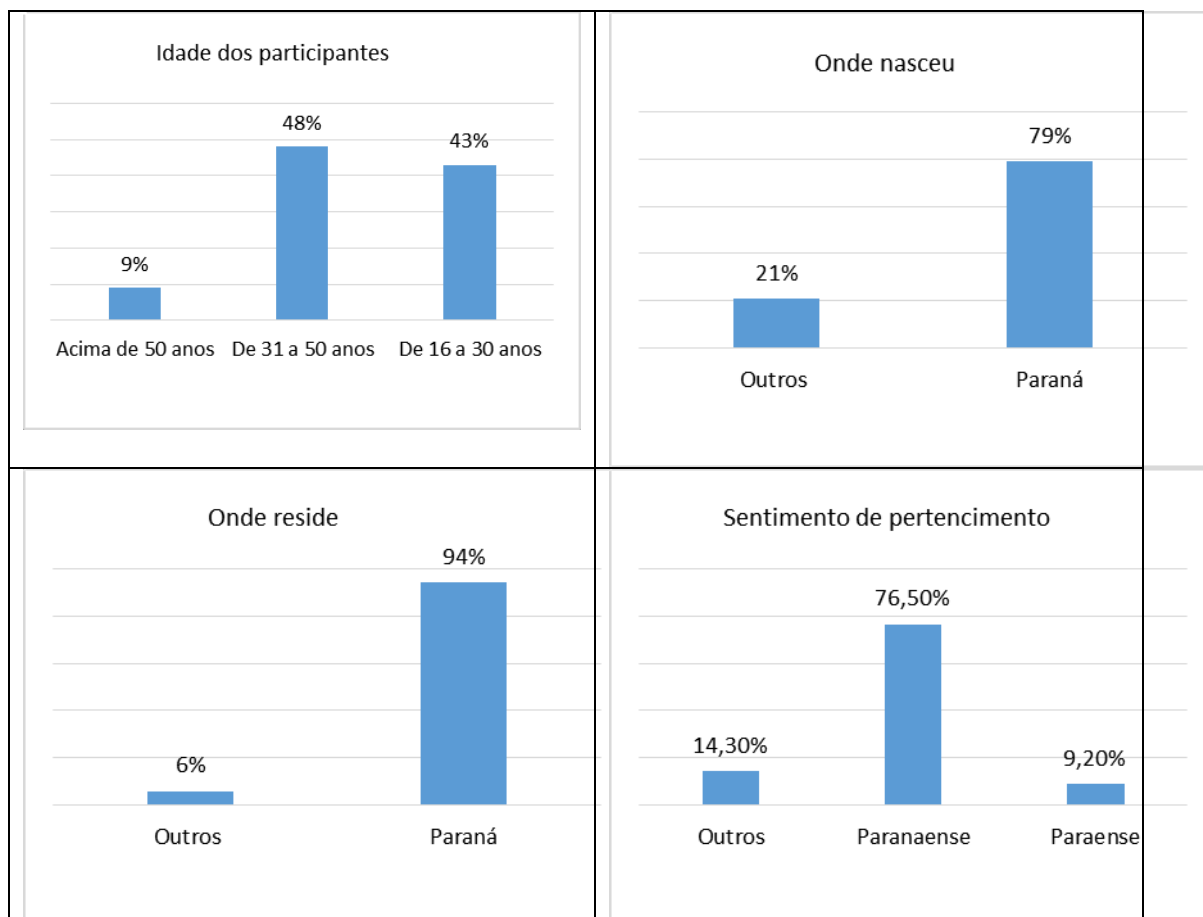
¹⁴ Esta é a única questão que possibilitava aos participantes deixarem sem resposta. As outras eram obrigatórias, sob pena de não concluir o envio do questionário. Por uma questão de sigilo, os *e-mails* dos participantes não são divulgados nesta pesquisa.

¹⁵ Utilizo o termo *participante* para fazer referência às pessoas que responderam o questionário.

nenhuma das duas alternativas anteriores.

Por uma questão de espaço, resolvi unir os quatro gráficos numa única ilustração/quadro:

Quadro 1: Gráficos com os percentuais das questões iniciais



Fonte: Autoria própria.

No total, foram duzentos e cinco os participantes que responderam o questionário. Desses, 43% declararam ter idade entre 16 e 30 anos. 48% declararam ter idade entre 31 e 50 anos e 9% declararam ter idade superior a 50 anos.

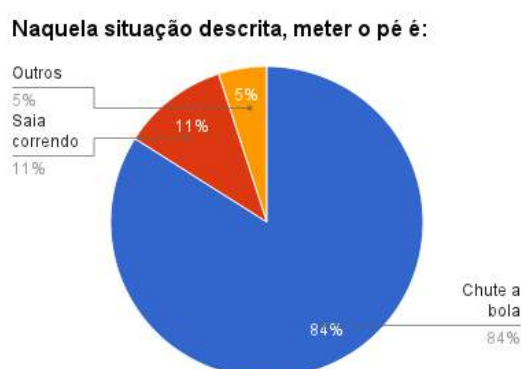
Dos duzentos e cinco participantes, cento e sessenta e dois (79%) declararam ter nascido no Paraná, doze participantes (6%) nasceram no Rio Grande do Sul e oito participantes (4%) nasceram no estado de São Paulo, mesmo número de participantes que nasceram em Santa Catarina. Houve também representantes dos estados de Goiás, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. Nesse universo de participantes, cento e noventa e três (94%) residem atualmente no Paraná. Os outros 6% residem em Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Cento e cinquenta e quatro (76,5%) participantes se consideram paranaenses. A esse número, deve-se somar mais dezenove (9,2%) que se consideram “paraenses”. Essa soma decorre da análise de que é provável que houve um erro na hora de marcar a opção, pois como as palavras *paraense* e *paranaense* são muito parecidas morfologicamente, houve um engano por parte desses participantes. Aliado a isso, nenhum desses dezenove participantes declarou ter nascido e nem reside atualmente no estado do Pará.

O objetivo de apresentar esses números descritos e ilustrados acima acerca da origem, da idade, do local de residência e do sentimento de pertencimento dos participantes é justificar e comprovar quem é o público que foi investigado por meio do questionário. Ora, se a pesquisa era com paranaenses, esses deveriam representar a maioria dos pesquisados. Para tanto, entendo que esses três indicadores (origem, local residência e sentimento de pertencimento) foram os mais apropriados para identificar quem foi esse público.

A análise da pergunta específica do questionário comprovou a hipótese levantada inicialmente, ou seja, para cento e setenta e três (84%) dos participantes aquela cena descrita no enunciado da questão sugeriria *chutar a bola*. Para vinte e dois (11%) dos participantes a expressão *meter o pé* indicava que era preciso sair correndo para não atrapalhar o jogo e dez (5%) dos participantes responderam descritivamente, na maioria dos casos com respostas vagas, em alguns casos fazendo outras perguntas etc. Compreende-se, portanto, que para a maioria dos participantes *meter o pé* não significa sair correndo, como era o anseio dos jogadores de futebol naquele domingo à tarde. Abaixo está a ilustração das porcentagens referentes a essa questão.

Figura 1: O significado da expressão *meter o pé* para os participantes.



Fonte: (Autoria própria).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução, mencionei que mais adiante eu contaria qual foi a minha decisão acerca de *meter o pé*. Foi uma decisão muito rápida. Embora a minha decisão possa parecer contraditória com os resultados obtidos por meio do questionário *online*, sim, eu não chutei a bola. Também não saí correndo em disparada. Corri, sim, é verdade, alguns metros para não atrapalhar o desenrolar daquela jogada. Há uma possível explicação para aquela tomada de decisão, a qual descrevo a seguir.

Na noite anterior, eu havia ido ao cinema, em Niterói, assistir ao filme *Alemão* (2014, Dir. José Eduardo Belmonte), o qual conta a história dos últimos dias antes da instalação de UPP's (Unidades de Polícia Pacificadora) no complexo de favelas do Alemão, no Rio de Janeiro. Numa das últimas cenas do filme, da qual participam as personagens Playboy (Cauã Reymond) e Mariana (Mariana Nunes), há a seguinte fala:

Playboy: - “Fala para o Carlinhos que eu era o pai dele.
Fala que a comunidade gostava de mim.
Mete o pé!” (Grifo nosso).

Nessa cena, Playboy determina que Mariana saia o mais depressa possível do lugar onde estavam. Mariana aceita a ordem e sai correndo. Foi a primeira vez que ouvi a expressão *meter o pé*, usada com o sentido de sair correndo. Na hora, refleti um pouco sobre a cena e segui assistindo ao filme. Não é possível afirmar com certeza se, efetivamente, esse foi o principal motivo que fez com que eu não chutasse a bola no dia seguinte, mas é provável que sim.

Ademais, devo mencionar que fui questionado (pessoalmente e por *e-mail*) a respeito de qual seria a resposta correta para o questionário *online*. Isso será desenvolvido num outro trabalho. De qualquer forma, esse querer saber o significado correto da expressão *meter o pé* reforça a representação de que há, na língua, dois opostos: a representação sobre o certo e o errado.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Academia de letras pra quê?**, 2010. Disponível em:
<http://www.portuguesegramatica.com.br/media/bagno/27-_academiadeletraspraque.pdf>. Acesso em 18 jan. 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialeto. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 78/79, Rio de Janeiro, 1984.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1966.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CALVET, L. J. **Por unha ecoloxía das línguas no mundo**. Santiago de Compostela: Laiovento, 2004.

_____. Um modèle gravitationnel pour une écologie des langues. In: CALVET, L. J.; GRIOLET, P. **Impérialismes linguistiques. Hier et aujourd'hui. Actes du colloque franco-japonais de Tôkyô** (21, 22, 23 novembre 1999). Edisud: Aix-en-Provence, 2005, p. 17-26.

DEL VALLE, J. (ed.). **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 2007.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

KROSKRITY, P. **Regimes of language**: ideologies, politics and identities. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000.

LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2013, vol. 52, n. 2, p. 385-408.

LAMBERT, W. E. A social psychology of bilingualism. **Journal of Social Issues**, XXIII, n. 2, 1967.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, n. 32, 2012, p. 43-53.

OLIVEIRA, G. M. de. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PETITJEAN, C. **Représentations linguistiques et plurilinguisme**. Thèse de doctorat des Université de Provence et de Neuchâtel, spécialité Sciences du langage. 2009. Disponível em: <http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,40,4,20100224121740CN/Th_Petitjean.pdf> Acesso em: 10 jan. 2015.

WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y del anonimato. In: DEL VALLE, J. (ed.). **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madri/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2007, p. 129-142.

Sites



CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL
GESTÃO 2017 -2018



ABL: <http://www.academia.org.br/>

RAE: <http://www.rae.es/>

Anexo

Link do questionário *online*: <https://docs.google.com/forms/d/1yIGCBbltTNxOdhCRIE2g01XRkpVMHqOhePjuaG46CR0/closedform>

Teoria da Relevância e Análise de músicas: A figura feminina cantada sob duas perspectivas

Tatiane Maria Horst Cardoso (UEPG)
Sebastião Lourenço dos Santos (UEPG)

RESUMO: O propósito deste trabalho é a partir da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986/95) propor uma análise textual interpretativa de duas músicas que tem como tema principal a figura feminina. As músicas propostas são “A mulher que eu amo” do cantor Roberto Carlos e “Boladona” da cantora Tati quebra barraco. Durante as análises enfatizamos o quão fundamental e importante é a relevância do contexto, tanto dos autores/compositores, quanto dos ouvintes na construção dos processos inferenciais. No decorrer das análises das músicas estas inferências vão sendo feitas através das experiências e significados que a figura feminina representa para os autores/compositores durante a sua produção. No caso específico das canções propostas para análise é possível apontar que ambos os cantores têm seu público. Ou seja, os fãs da cantora Tati quebra barraco tendem a não dar tanta importância e muito menos relevância com muita intensidade o que o cantor Roberto Carlos propõe. Cabe ao leitor, portanto, inferir através de suas experiências e crenças o que cada cantor quer lhe dizer e o porquê das diferenças errantes durante a construção da figura feminina nos enunciados musicais. Apontaremos também o quão indissociável é para a Teoria da relevância a ostensão de quem profere o enunciado do esforço cognitivo realizado pelo ouvinte durante o ato comunicativo.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Relevância; inferências; análise textual

RESUMEN: El propósito de este trabajo es a partir de la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986/95) proponer un análisis textual interpretativo de dos canciones que tiene como tema principal la figura femenina. Las canciones propuestas son "La mujer que amo" del cantante Roberto Carlos y "Boladona" de la cantante Tati rompe barraca. Durante los análisis enfatizamos lo fundamental e importante es la relevancia del contexto, tanto de los autores / compositores, como de los oyentes en la construcción de los procesos inferenciales. En el transcurso de los análisis de las canciones estas inferencias se van haciendo a través de las experiencias y significados que la figura femenina representa para los autores / compositores durante su producción. En el caso específico de las canciones propuestas para análisis es posible señalar que ambos cantantes tienen su público. Es decir, los fans de la cantante Tati rompe la barra tienden a no dar tanta importancia y mucho menos relevancia con mucha intensidad lo que el cantante Roberto Carlos propone. Cabe al lector, por tanto, inferir a través de sus experiencias y creencias lo que cada cantante quiere decirle y el por qué de las diferencias errantes durante la construcción de la figura femenina en los enunciados musicales. Apontáramos también lo indisoluble es para la Teoría de la relevancia la ostensión de quien profesa el enunciado del esfuerzo cognitivo realizado por el oyente durante el acto comunicativo.

PALABRAS-CLAVES: Teoria de la Relevancia; inferencias; análisis textual

1.PASSEANDO UM POUCO PELA TEORIA DA RELEVÂNCIA

A Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986/95) é considerada uma novidade dentro dos estudos linguísticos, sendo uma abordagem pragmática que envolve questões comunicativas, psicológicas e cognitivas descrevendo como o processo de interpretação ocorre na mente do ouvinte.

Segundo a Teoria da Relevância, uma comunicação bem sucedida é aquela em que o ouvinte consegue entender o que o seu interlocutor quer comunicar, e para isto acontecer é necessário que o falante e/ou enunciado forneça pedaços de evidência no momento da elocução.

De acordo com Sperber e Wilson (2005) uma das afirmações centrais de Grice é a de que uma característica essencial da maior parte da comunicação humana, verbal e não verbal, é a expressão e o reconhecimento de intenções informativas, bem como a de que os enunciados criam automaticamente expectativas que guiam o ouvinte na direção do significado do falante, ou seja, a proposta de Grice é justamente expor que o indivíduo não é um robô baseado única e exclusivamente em códigos, uma vez que, as experiências de mundo e o estado mental são fundamentais na interpretação dos enunciados. Conforme os autores o significado linguisticamente codificado de um enunciado é apenas um ponto de partida para a compreensão inferencial, um ponteiro a indicar a direção a tomar para se chegar ao significado pretendido pela pessoa falante.

Sperber e Wilson (1986/95) apontam que no processo comunicativo estão envolvidos dois mecanismos que fazem o processamento das informações, sendo que um modifica o ambiente físico do outro, e o resultado é que o segundo mecanismo constrói representações semelhantes àquelas que já se encontram armazenadas no primeiro mecanismo. O primeiro mecanismo seria, portanto, a mente do falante e o segundo mecanismo a mente do ouvinte, ao passo que a comunicação é ostensivo-inferencial: o falante (primeiro mecanismo) comunica ostensivamente e o ouvinte (segundo mecanismo) infere dedutivamente.

Segundo Sperber e Wilson (1986/95) a mente humana como um todo é ativa, dinâmica, poderosa e inferencial. De acordo com os autores existe um mecanismo cognitivo onde estão armazenadas todas as experiências e significados inferidos, ou seja, a memória enciclopédica que é construída com o passar do tempo e não se

esquece, é aquela onde guardamos todos os conhecimentos adquiridos, é através dela que buscamos inferências durante o processo comunicativo.

Vejamos a ponderação de Santos:

Para a Teoria da Relevância a comunicação humana ocorre devido ao fato de que a cognição humana tende a dirigir-se à relevância ótima, conceito que Grice deixou vago em seus postulados conversacionais. Sperber e Wilson (op cit) conceituam a relevância como uma propriedade psicológica que faz com que uma entrada de dados valha a pena ser processada em termos de efeito e esforço cognitivo de processamento, porque modifica e reorganiza suposições disponíveis. (SANTOS, 2009, p.77)

Partindo deste pressuposto podemos dizer que durante o processo comunicativo a mente pode fortalecer suposições existentes ou contradizê-las, uma vez que o falante/ouvinte tende a processar dados e dar atenção necessária somente àquilo que lhe é relevante. No caso específico das músicas propostas para análise poderemos verificar as diferenças de conteúdo existentes em ambos os enunciados, o que nos leva a crer que para alguns ouvintes/interlocutores o discurso presente em uma canção poderá não ser relevante para determinado indivíduo como será para outro.

Para a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995) a relevância é uma característica psicológica que faz com que uma entrada de dados valha a pena ser processada, uma vez que ela modifica a “memória enciclopédica”. Um enunciado, portanto, tem maior relevância quando causa um efeito cognitivo maior e para isso exige um menor esforço no processamento dos dados.

Quando produzimos determinada elocução esperamos que nosso interlocutor releve nossas informações dando-nos a atenção esperada. Assim, para que o ato comunicativo seja de fato bem sucedido ele deve ser antes um ato de **ostensão** para que consiga despertar a atenção do ouvinte. Todos nós tendemos a dar maior relevância àquilo que nos é pertinente e nos interessa de fato. Por isso se faz necessário que o falante ao proferir elocuições faça com que as mesmas sejam estimulantes e atrativas, para que assim valha a pena o falante processá-las.

Durante o ato comunicativo vão existir situações em que muitos enunciados não serão bem entendidos, ou serão entendidos parcialmente, ou ainda sequer serão entendidos. O fato é que o Princípio da Relevância rege todas as situações comunicativas, uma vez que fará com que o ouvinte em dado momento dê atenção ao falante e a partir daí possa selecionar se tais informações têm ou não relevância, se valem ou não apenas serem processadas. Vejamos o que diz Nazário abaixo sobre o Princípio da Relevância:

Sperber e Wilson (1995, p. 158) formularam o Princípio da Relevância nos seguintes termos: “Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua relevância ótima”. Essa presunção de relevância ótima, apoiada pela teoria da cognição, prevê que antes da atenção do ouvinte está a intenção do falante, o qual comunica algo que considera relevante a ser processado. Para eles, é esse princípio que possibilita, através das inferências, explicar o sucesso da comunicação humana. (NAZÁRIO, 2011. p.62)

Nesse sentido, presume-se que antes mesmo da atenção do ouvinte está a intenção do falante, ou seja, primeiramente o falante deve comunicar algo que ele considere ser relevante num maior nível possível, para a partir daí esperar que o ouvinte processe suas informações. O princípio da relevância é quem guia todo e qualquer ato comunicativo da espécie humana. Nessa perspectiva, quanto maior forem os efeitos cognitivos e menor for o esforço de processamento maior será a relevância.

2.CONTEXTO: O PROTAGONISTA DAS SITUAÇÕES COMUNICATIVAS

O termo contexto que até pouco tempo era ignorado dentro das pesquisas e estudos científicos passou a ganhar força e a ser considerado por muitos pesquisadores a partir dos estudos da pragmática.

Em geral, o contexto é entendido como um conjunto de elementos e fatores circunstanciais, mais ou menos fixos, circundantes aos participantes de uma interação verbal. O contexto constituiria, assim,

uma totalidade de informações (com)partilhadas pelos interlocutores, dentro de uma unidade, informações estas relevantes para os interlocutores produzirem e interpretar enunciados. Contudo, uma questão permeia essa ideia. Por exemplo: o que é que compõe esse todo na unidade? Mais: o contexto é linguístico ou é social? É físico ou é mental? (SANTOS, 2013, p.701)

Partindo da definição de Santos (2013) podemos dizer que o contexto é um elemento variável dentro da pragmática e das situações que o cercam, uma vez que ele modifica-se a cada instante, conforme o lugar, momento, situação de uso, cultura, público etc, e o falante/ouvinte muitas vezes necessitará recuperar informações mentais (inferências)¹ para poder compreender os enunciados adequadamente.

Reyes (2003, apud Santos, 2013) define o contexto situacional como um conjunto de dados que se encontram no contorno físico imediato e que são acessíveis aos interlocutores. Dentro do contexto situacional pode-se dizer que o falante/ouvinte pondera somente dados que considera relevantes no desenvolvimento da interação, ou seja, o contexto situacional é individual, porém, muitas vezes necessita de outros contextos (mental, social, cultural, etc.) para se efetivar, como postula a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1986) afirmando que o contexto utilizado na interpretação conversacional brota muitas vezes de contextos anteriores.

Assim, palavras, frases, sentenças, diálogos e textos não existem fora de um contexto, ele é a peça fundamental dentro da interação dos falantes bem como na interpretação textual. A Teoria da Relevância utiliza-se de contextos, bem como considera as crenças e conhecimentos específicos que favoreçam no processo de interpretação, para a Teoria da Relevância no momento da enunciação o falante sempre terá uma intenção de informar e/ou repassar algo e o interlocutor necessitará estar inserido num determinado contexto situacional para tal compreensão necessitando muitas vezes recorrer a contextos prévios.

3.PRODUÇÕES MUSICAIS: UMA QUESTÃO DA IDENTIDADE

¹ Processos mentais que fazemos para a interpretação de significados com a finalidade de gerar sempre mais conhecimento.

É comum ouvirmos dizer que uma identidade se constitui dentro e a partir das vivências e do contexto social em que se está inserido. Segundo Ianni (2000) a identidade é individual e única, sendo influenciada pelas diversas culturas as quais o indivíduo está exposto.

Pensar em identidade, portanto, é considerar todo o processo histórico e social pelo qual o indivíduo passou. Uma identidade não se forma isolada da história e do contexto social. Vejamos o que diz Hall sobre o assunto:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2002, p.07)

Os cantores autores das músicas propostas para análise são sujeitos com identidades diferentes e que se definiram como artistas em momentos históricos diferentes. Isso nos faz refletir acerca do quanto a identidade de uma pessoa é fundamental durante o processo de produção e recepção discursiva. A história de cada indivíduo é fundamental na formação de sua identidade a qual se torna evidente durante os processos comunicativos.

Passemos agora à letra das músicas e suas respectivas análises. Lembrando sempre que a análise é muito peculiar e particular para cada um. Cada pessoa interpretará de maneira única aquilo que lhe é proposto.

MÚSICA 01: A MULHER QUE EU AMO (Roberto Carlos)

01- A mulher que eu amo

02- Tem a pele morena

03- É bonita, é pequena

04- E me ama também

05- A mulher que eu amo

06- Tem tudo que eu quero

07- E até mais do que espero

08- Encontrar em alguém

09- A mulher que eu amo

10- Tem um lindo sorriso

11- É tudo que eu preciso

12- Pra minha alegria

13- A mulher que eu amo

14- Tem nos olhos a calma

15- Ilumina minha alma

16- É o sol do meu dia

17- Tem a luz das estrelas

18- E a beleza da flor

19- Ela é minha vida

20- Ela é o meu amor

21- A mulher que eu amo

22- É o ar que eu respiro

23- E nela eu me inspiro

24- Pra falar de amor

25- Quando vem pra mim

26- É suave como a brisa

27- E o chão que ela pisa

28- Se enche de flor

29- A mulher que eu amo

30- Enfeita a minha vida

31- Meus sonhos realiza

32- Me faz tanto bem

33- Seu amor é pra mim

34- O que há de mais lindo

35- Se ela está sorrindo

36- Eu sorrio também

37- Tudo nela é bonito

38- Tudo nela é verdade

39- E com ela eu acredito

40- Na felicidade

Primeiramente faz-se necessário relevar sobre o gênero musical utilizado pelo cantor Roberto Carlos. Analisando o discurso sob o aspecto musical ele caracteriza-se como um gênero romântico, e que acarreta certa agradabilidade ao ouvinte na transmissão sonora instrumental. Especificamente na canção **“A mulher que eu amo”**, Roberto Carlos discorre ostensivamente aos seus fãs acerca de características ideológicas do amor, e da mulher amada. Trata-se de um gênero musical mais passional com uma linha melódica tranquila e rica de acordes musicais clássicos. O discurso que o cantor utiliza para descrever a mulher é simples lexicalmente, não traz para o seu interlocutor uma linguagem de difícil compreensão, muito pelo contrário utiliza palavras acessíveis para idealizar a figura feminina.

Quando iniciou sua carreira em 1957, sob forte influência da bossa nova, Roberto Carlos atingiu o auge com o público jovem criando o primeiro movimento rock no Brasil, porém nos anos 70 passou a agradar o público adulto romântico, sendo um dos primeiros ídolos jovens do país, as canções românticas, composições e interpretações são marcas registradas do artista.

Dentro da canção **“A mulher que eu amo”** podemos supor que a figura da mulher é enunciada de forma ostensiva apontando para uma mulher carinhosa e romântica, como um ser agradável e perfeito. Nos versos 15 e 16 **“Ilumina minha alma” “É o sol do meu dia”** podemos deduzir com base em nosso conhecimento prévio dedutivo inferencial que o cantor canta a mulher além do humano/carnal, é uma criatura doce e idealizada para a eternidade. Para quem aprecia o gênero musical e o enunciado proferido pelo autor, bem como o momento histórico em que a canção foi produzida, a força das suposições podem nos levar a inferir que o artista fala de características de beleza da mulher brasileira, que tem a pele morena, conforme os versos um e dois: **“A mulher que eu amo” “Tem a pele morena”**, ou seja, durante a canção em momento algum a figura feminina da mulher é vulgarizada ou hostilizada, e o cantor busca transmitir sua ideia de maneira ostensiva através do léxico utilizado na canção.

Se lido sob forma de texto, sem saber que se trata de uma música, é possível deduzir que se trata de uma poesia, na qual a mulher é retratada como um ser perfeito e planejado. Para as pessoas que gostam da arte literária poderão de imediato interpretar através de suas inferências e de sua memória enciclopédica que se trata de uma construção textual caracterizada como poesia, composta por dez quartetos, os quais apresentam rima em algumas estrofes e se metrificados constituem na íntegra da canção versos hexassílabos, podendo ser remetidos, de acordo com a força das suposições de cada indivíduo, às cantigas de amor medievais do trovadorismo, em que a mulher é vista como um ser dócil e perfeito, porém intocável. Ou seja, a relevância de tal enunciado se fará presente em maior grau ou em menor, dependendo do esforço cognitivo que o interlocutor/ouvinte necessitará para interpretar o enunciado.

Entretanto, é imprescindível enfatizar sobre a relação existente entre a música e o cantor. Conforme cita FERNANDES (2008) sempre haverá uma relação existente

entre enunciado e sujeito, ou seja, nenhum discurso, enunciado e/ou texto é neutro e sem intenções, sempre haverá intenções comunicativas discursivas. Um cantor, autor, escritor e/ou compositor sempre procurará de forma ostensiva transmitir ao seu interlocutor aquilo que acredita, na tentativa de que o mesmo releve sua informação na mesma intensidade que ele proferiu.

MÚSICA 02: BOLADONA (Tati quebra barraco)

- 01- Na madrugada boladona,
- 02- sentada na esquina.
- 03- Esperando tu passar
- 04- altas horas da matina
- 05- Com o esquema todo armado,
- 06- esperando tu chegar
- 07- pra balançar o seu coreto
- 08- pra você de mim lembrar

- 09- Sou cachorra sou gatinha não adianta se esquivar
- 10- vou soltar a minha fera eu boto o bicho pra pegar

- 11- Sou cachorra sou gatinha não adianta se esquivar
- 12- vou soltar a minha fera eu boto o bicho pra pegar

- 13- Boladona ...

O gênero musical interpretado pela cantora Tati Quebra Barraco pode ser caracterizado como um *funk*. Este estilo musical teve origem nas favelas cariocas e difere-se do *funk* que teve origem nos Estados Unidos. O *funk* que surgiu nos Estados Unidos era uma mistura de *soul* e *jazz* e trata-se de um gênero baseado geralmente em um acorde musical. Já no Brasil o *funk* que surgiu nas favelas cariocas era geralmente caracterizado como uma música que não apresentava certa linearidade no ritmo, tratando de questões liberais envolvendo sexo, drogas libertinagem etc. Hoje o estilo musical passou por várias transformações e têm uma diversidade maior em suas temáticas.

O discurso da cantora Tati Quebra Barraco sob o aspecto musical acarreta uma certa agressividade aos ouvidos, principalmente pelas batidas do ritmo que são rápidas e a não suavidade vocal, pois costuma ser interpretada em acordes altos os quais acaba

dando a impressão de esforço exagerado (grito) no momento da interpretação. No decorrer de sua canção a cantora procura falar da figura feminina utilizando-se da língua não padrão. Através do léxico presente na descrição da mulher podemos inferir que se trata de gírias e metáforas, principalmente quando utiliza o termo **“cachorra”** e **“boladona”**. O interlocutor/ouvinte desta música necessitará ter armazenado em sua memória enciclopédica elementos que o levem a inferir o que tais gírias querem transmitir fazendo o menor esforço cognitivo possível para que o enunciado tenha relevância, caso contrário a música não terá tanta relevância. As fortes batidas do ritmo atrelado à interpretação com vocalização nos levam a supor dedutivamente embasado em regras sociais que a mulher é um ser de má índole, conforme apostam os quatro primeiros versos:

**“Na madrugada boladona,
sentada na esquina.
Esperando tu passar
altas horas da matina”**

Deduzindo que uma mulher idealizada como a proposta na música anterior **“A mulher que eu amo”**, jamais vai sentar na esquina altas horas da madrugada, supomos que a cantora Tati quebra barraco busca transmitir ostensivamente que a figura da mulher pode ser vista como um simples objeto, ou seja, nada idealizado, mas algo pegável e palpável a qualquer instante e situação por qualquer pessoa.

A cantora Tati Quebra Barraco que nasceu na década de 80 na favela Cidade de Deus, não idealiza a figura feminina, do modo que a sociedade comumente espera, pois trata-se de uma funkeira que canta de maneira ostensiva o que ela acredita ser a mulher. Ou seja, se auto definindo. Tendo em vista a relação existente entre o indivíduo e enunciado, podemos supor que o fato da cantora ter sido mãe aos 13 anos de idade e avó aos 29, podem ser possíveis desencadeadores desse discurso nada idealizado da mulher.

A história de vida, crenças e experiências pessoais da cantora Tati, tendem a contribuir para que a canção proferida pelo cantor Roberto Carlos não lhe seja relevante, assim como os ouvintes da música **“Boladona”** com certeza não darão tanta relevância para a música **“A mulher que eu amo”**. O fato da cantora Tati ter sido mãe aos 13 anos nos faz supor dedutivamente de que ela não teve a oportunidade de vivenciar as fases/etapas de sua vida (adolescência) em seu devido tempo, fazendo com que em suas produções, especificamente nesta música, a cantora profira ostensivamente que está **“bolada”** com alguma coisa.

De acordo com a Teoria da Relevância, Sperber e Wilson (2005) apontam que os enunciados conduzem o ouvinte para o caminho do significado do falante. Ou seja, são as experiências de mundo que nos darão suporte para interpretarmos com relevância em maior ou menor intensidade o que determinado enunciado quer nos transmitir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente é demasiadamente importante ponderarmos acerca do contexto histórico em que os cantores/autores estão inseridos. A sociedade e as influências musicais que Roberto Carlos teve acesso são bem diferentes da sociedade que a Tati teve contato. Na primeira música é um homem quem descreve a mulher, ao passo que na segunda canção é a própria mulher quem se auto-define.

De acordo com a Teoria da Relevância a interpretação de cada enunciado é única para cada indivíduo, pois os processos inferenciais utilizados por um ouvinte não serão os mesmos utilizados por outro na busca de alcançar a relevância. É possível deduzirmos com base em hipóteses que um fã musical de Roberto Carlos necessite de maior esforço cognitivo para interpretar a música da Tati quebra barraco, uma vez que há uma diferença discursiva, lexical e ideológica diferente em ambas as canções.

Seria interessante como sequência deste trabalho fazer uma pesquisa a campo com pessoas que tenham nascido nas décadas de 50, 60 e 70, anos em que o cantor Roberto Carlos vivia o auge de sua carreira assim como ouvir pessoas que nasceram nas décadas de 80 e 90, que foram os anos em que o *funk* conquistou maior espaço no Brasil e a cantora Tati quebra barraco se consagrou na carreira artística. Através de uma oitiva de cunho quantitativo seria possível apontar o que os ouvintes têm a relatar e observar até que ponto as canções têm ou não relevância para determinados públicos de faixas etárias diferentes.

Em suma, a Teoria da Relevância pode ser uma excelente opção didático-pragmática para as aulas de línguas. Segundo Nazário (2011) todo processo interpretativo necessita ser inferencial partindo do princípio da relevância, ou seja, é

uma junção daquilo que é dito e está explícito com o implícito que é o significado inferido pelo falante. A partir do momento que começarmos a considerar os efeitos da Teoria da Relevância poderemos dar conta de muitas situações que estão implícitas em nosso dia a dia.

Referências:

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós- modernidade**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

NAZÁRIO, Maria de Lurdes. **Estudo Pragmático: A Teoria da Relevância no Processo Comunicativo**. Inhumas. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas ISSN 1984-6576 – v. 3, n. 2 – outubro de 2011 – p. 56-67. Acesso em 09 mai 2018. Disponível em: [file:///D:/Downloads/2879-8577-1-PB%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/2879-8577-1-PB%20(3).pdf)

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. 2009. 317 f. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **Contexto e Contextualização: Quando o significado acontece**. VII Ciclo de Estudos em Linguagem, Ponta Grossa, p. 700-708, 2013.

SPERBER, Dan. WILSON, Deirdre. **Relevância: Comunicação e Cognição**. Tradução Helen Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001

Eixo Temático: Descrição e análise linguística: desdobramentos e perspectivas

Framing e formas de tratamento: primeiros olhares sobre possíveis relações de causalidade mútua

Thiago Bolivar (UNILA)

Resumo

O câmbio de formas de tratamento, na conversação natural, é frequentemente explicado em termos de variações nas percepções de status e solidariedade relativos aos participantes, bem como no grau de formalidade atribuído ao evento comunicativo. No entanto, em intercâmbios breves como os que trazemos para esta análise, escalas de poder/solidariedade e formalidade/distância, por si sós, dificilmente bastariam para explicar as mudanças aparentemente abruptas e socialmente insensatas de uma forma de tratamento para outra por parte dos falantes. Neste estudo preliminar, que toma como material dois trechos de interações pertencentes a duas variedades de línguas românicas — a saber, Espanhol Argentino e Português Brasileiro — propomos analisar o fenômeno sob o conceito goffmaniano de *framing*, que, por sua vez, parece possuir as ferramentas para explicar as razões subjacentes a tais movimentos, já que frequentemente funcionam como um indicador das intenções do falante de atualizar o *frame* de interação corrente. Os dados, mesmo levando-se em conta seu escopo limitado, trazem fortes indicativos de que, efetivamente, as formas de tratamento cumprem uma função essencial no gerenciamento dos frames. De maneira conversa, além disso — e a depender das circunstâncias — o câmbio também pode ser simplesmente a ocorrência esperada quando os interagentes identificam o estabelecimento de um novo frame, o que parece indicar uma relação de causalidade mútua entre os dois tipos de movimentos.

Palavras-chave: *Frames* de interação; formas de tratamento; Espanhol Argentino; Português Brasileiro.

Abstract

Address form switching, in naturally-occurring conversation, is often explained in terms of variations within the participants' mutually-perceived status and solidarity, as well as the degree of formality attributed to the communicative event. In brief exchanges such as the ones we bring to this analysis, however, scales of power/solidarity and formality/distance alone would hardly suffice to account for the seemingly abrupt, and socially unwise, departure from one address form to the other by the speakers. In this preliminary study, which draws on two excerpts of interactions belonging to two Romance languages — namely, Argentinian Spanish and Brazilian Portuguese — we propose to analyse the phenomenon under the Goffmanian concept of framing, which does seem to possess the tools to explain the reasons underlying such moves, as they often function as an indicator of the speaker's intentions to update the current frame of interaction. The data, notwithstanding its limited scope, provide strong indication that, in fact, address forms play a key role in the management of frames. Conversely, in addition — and depending on the circumstances — the switching may be but the expected occurrence when interactors identify the establishment of a new frame, which seems to

indicate a relationship of mutual causality involving both actions.

Keywords: Frames of interaction; address forms; Argentinian Spanish; Brazilian Portuguese.

1. INTRODUÇÃO

A análise do uso variável de formas de tratamento pode ser efetuada desde diversas frentes linguísticas, sendo que, em geral, termina por despertar em maior grau a atenção de sociolinguistas e pragmaticistas. Em uma visão mais leiga, ou em contextos onde, algumas vezes, é privilegiada uma explicação de ordem mais normativa e não tão aprofundada do funcionamento da linguagem — como, por exemplo, o de manuais e livros didáticos de ensino de línguas — o raciocínio sobre aquilo que rege os usos variáveis de *usted* e *vos*; de *Sie* e *du*; de *vous* e *tu*, e assim por diante, costuma fazer referência a forças sociais de intimidade/distância; de algum tipo de relação hierárquica, e talvez também ao caráter formal/informal da situação comunicativa. Sabemos, porém, que esses mesmos conceitos podem ter significados, aplicações ou escopos um tanto diferentes, segundo a língua/cultura: por exemplo, poderíamos argumentar que as situações nas quais seria socialmente correto utilizar ‘você’ no Português de Curitiba não seriam necessariamente as mesmas em que seria aceitável utilizar ‘tu’ no Francês de Paris; ‘*usted*’ não se aplicaria — novamente argumentamos — em contextos socialmente idênticos em Bogotá e em Madrid, e assim por diante. Seja como for, é sobretudo no câmbio aparentemente abrupto entre uma forma dita ‘formal’ ou ‘de respeito’ (uma ‘forma V’, na nomenclatura de Brown & Gilman, 1960) e uma forma dita ‘informal’ ou ‘íntima’ (uma ‘forma T’, segundo os mesmos autores), no transcurso da conversação natural, que tais explicações parecem não dar conta do fenômeno observado em sua totalidade: se, por exemplo, em uma conversa telefônica com um vendedor desconhecido, passamos de V a T após uma mera meia-dúzia de turnos, seria possível argumentar que ocorreu, assim tão subitamente, a consolidação de uma ‘intimidade’ entre os interagentes, que pudesse explicar o câmbio? Acreditamos que, em situações assim — provavelmente não de todo excepcionais em nossas interações diárias — o que está em jogo vai além de escalas de poder ou solidariedade (utilizando, agora, os termos próprios de Brown & Gilman, *op. cit.*), ainda que não prescindamos totalmente dessa dimensão. A tarefa de desvendar os significados aí presentes envolveria, em um primeiro momento, unir o

conhecimento sociolinguístico específico — que poderia resultar no estabelecimento de escalas com base no trabalho dos autores supracitados — a questões de ordem pragmática. Levinson (1983) argumenta nessa direção ao discorrer sobre a necessidade de referência a outros ramos dos estudos da linguagem que a pragmaticista deverá fazer, em diversos contextos de análise que envolvam seu trabalho como pesquisadora; e, especificamente no caso de formas de tratamento (‘honoríficos’), demonstra como a Pragmática e a Sociolinguística muitas vezes devem caminhar juntas:

Considerem-se os honoríficos, mais simplesmente exemplificados pelo pronome singular de tratamento polido nas línguas européias (como vous vs. tu em francês — chamemos a isso o pronome V vs. o T). (...) [S]uponhamos que, normalmente, uma tia dá a seu sobrinho T, mas em certa ocasião muda para V; então, para predizer o significado pretendido de ironia ou raiva, uma teoria pragmática deve ter à disposição a receita detalhada para o uso que nos diz que V não é o uso normal e, portanto, não deve ser tomado pelo seu valor nominal. Assim, nesse escopo mais amplo da pragmática, a divisão pura do trabalho entra em colapso — os relatos pragmáticos de compreensão da linguagem terão, pelo menos, a necessidade de acessar a informação sociolinguística (28: 1983; tradução nossa).

Indo agora inclusive além, argumentamos que a ‘ironia’ ou a ‘raiva’ (ou qualquer outro significado dessa ordem que se possa querer expressar através da manipulação de certas regras sociolinguísticas de endereçamento) poderia estar, por sua vez, a serviço de um objetivo ainda maior, que se traduziria, de acordo com a nomenclatura cunhada por Goffman (1986), no estabelecimento de *frames* de interação. O *frame* — conceito sobre o qual discorreremos a seguir — segundo defendemos, poderia ser tanto anunciado como efetivamente estabelecido pelo uso de determinada forma de tratamento, por um lado; e, por outro, o fato de a interação se desenvolver dentro de determinado frame, com seu conjunto de expectativas e regras específicas, poderia exigir que certa forma de tratamento, em detrimento

de outra, seja então utilizada. Por esses motivos, falamos em uma possível relação de causalidade mútua.

A fim de reforçar tal argumentação neste estudo de caráter preliminar, traremos duas instâncias de conversas para a análise: uma da variedade Rio-Grandense do Português Brasileiro e outra da variedade Portenha do Espanhol Argentino. Principalmente por restrições de espaço, teremos que limitar a análise a esses dois exemplos de interações; porém, tendo em vista aquilo que demonstra, acreditamos que o pequeno corpus assim construído tem força suficiente para indicar a solidez da hipótese e motivar futuras análises sobre mais instâncias interativas em contextos variados. Antes de apresentar esse material em detalhes, no entanto, caracterizaremos melhor o conceito-chave que orienta este estudo.

2. FRAMES DE INTERAÇÃO

Ao introduzir seu conceito de *framing*, Goffman (1986) afirma que sempre que seres humanos atendem a qualquer situação geral (digamos, para fins de melhor contextualização, qualquer tipo de interação, de preferência com outros seres humanos), a pergunta surge: "O que é que está acontecendo aqui?". Ao classificar essa questão como "consideravelmente suspeita" e depois problematizá-la, poderíamos dizer que o autor fornece a base para a compreensão da noção geral de *frames* de interação. Por exemplo, ele adverte para uma certa "imprecisão" ao definir os limites de um dado evento (cujo esclarecimento, digamos, seria uma tarefa necessária para ajudar a definir o foco particular de um frame):

Qualquer evento pode ser descrito em termos de um foco que inclua uma faixa larga ou estreita e — como algo relacionado, mas não idêntico — em termos de um foco próximo ou distante. E ninguém tem uma teoria sobre qual extensão e nível específicos virão a ser aqueles empregados (8: 1986; tradução nossa).

Goffman prossegue enfatizando a questão da perspectiva: "Quando os papéis dos participantes em uma atividade são diferenciados (...), a visão que uma pessoa tem do que está

acontecendo provavelmente será bem diferente da visão de outra. (...) [O] que é jogo para o golfista é trabalho para o empregado de campo ”(*idem*). E finalmente, ele chama nossa atenção para a possibilidade de uma simultaneidade de eventos coexistentes, que — acreditamos — poderiam surgir a partir das diferenças de perspectiva recém descritas, e/ou de uma diferença de sincronismo (como o autor explica na sequência), entre diversas outras possibilidades: “[É] óbvio que na maioria das 'situações', muitas coisas diferentes estão acontecendo simultaneamente — coisas que provavelmente começaram em momentos diferentes e podem terminar em dissincronia” (9: 1986; *idem*).

Basicamente, então, poderíamos ver essas estruturas goffmanianas como certos princípios de organização que governam as situações sociais. Por exemplo, uma falante pode estar em uma situação na qual é uma vendedora ajudando um cliente que acaba de entrar na loja em busca de uma nova gravata. De repente, esse cliente elogia sua aparência e pergunta a que horas ela sairá do trabalho. A situação anterior de um diálogo entre cliente e vendedor, com um propósito específico, mudaria então para a de uma garota sendo cortejada por um homem desconhecido. A vendedora da loja se veria dentro do que seria um *frame* diferente, onde ela — juntamente com seu interlocutor — agora teria um papel diferente, com diferentes capacidades e respostas esperadas; e toda a dinâmica da interação, até mesmo em microdetalhes linguísticos e paralinguísticos, poderia assumir um caráter diferente.

Ao longo deste texto, faremos referência ao conceito de *framing* sempre que nos propusermos a discutir mudanças em um dado contexto de interação. Se, digamos, um funcionário de uma grande empresa, formal e educado, que fala com um político igualmente educado e bem vestido, de repente se reconhece como um criminoso que está interagindo com outro criminoso, com um objetivo específico, diferente daquele que pode ter sido colocado para iniciar a conversa, deveremos perceber que um *frame* antigo foi atualizado e as regras e expectativas gerais que regem a interação agora estão todas dentro de um novo. Formas de tratamento que funcionam como mecanismos que ajudam a marcar essas quebras, anunciando e estabelecendo novos *frames*, e atualizando os rumos da interação, constituem nosso foco principal.

O fenômeno da fabricação de *frames* (cf. Goffman 1986) poderia ser explicado como a existência simultânea de dois frames diferentes dentro do mesmo contexto interacional. Isso pode acontecer por várias razões, seja por acidente (por exemplo, quando os participantes identificam erroneamente os papéis uns dos outros, ou discordam a respeito da natureza geral da interação) ou propositalmente (como quando os participantes fingem ser 'outra pessoa', entre outras possibilidades). Basicamente, ambos os excertos aqui apresentados tratam, em diferentes graus, da fabricação de *frames* auxiliada pelo uso de formas de tratamento; mas este fenômeno é, sem dúvida, mais evidente no caso do trote telefônico, cujo *frame* em que "cliente liga para profissional em busca de informação" é uma fabricação por parte de quem telefona. Dornelles e Garcez (2001) também analisam a fabricação de *frames* em um trote telefônico, e faremos referência a seu estudo na seção 4.2. Antes disso, porém, esclareceremos a natureza do material que nos forneceu os presentes dados.

3. MATERIAL

Como mencionamos acima, trazemos para esta análise duas instâncias de diálogos, classificados em termos de sua variedade de língua, que identificaremos abaixo:

- i) excerto de um diálogo em Português envolvendo participantes de um talk-show, em um canal local de TV no Estado do Rio Grande do Sul (2007);
- ii) trote telefônico em Espanhol, disponível no youtube, do humorista portenho conhecido como *Doctor Tangalanga* (data desconhecida; provavelmente década de 1990).

Os dados presentes no material se enquadram naquilo que poderíamos chamar de 'fala natural' ou 'espontânea', que caracterizaríamos como um discurso produzido no exato momento da interação e registrado por algum tipo de aparelho gravador. Qualquer discurso coletado sem o apoio de aparelhos especializados e metodologia técnica — por exemplo, em um simples registro escrito — só entraria corretamente na categoria se fosse garantidamente *verbatim* (o que, é claro, seria extremamente difícil de alcançar). É importante notar que instâncias a que chamaríamos de 'fala representada' — ou seja, um discurso que tem a marca

de uma autoria que, em maior ou menor grau, não corresponde exatamente à do falante, seja a proposta retratar ‘eventos reais’ ou ficção — não deveria ser descartado de futuras análises que busquem testar a hipótese da função e da força das formas de tratamento no estabelecimento de *frames*, já que é precisamente seu caráter autoral que poderá dar indicações valiosas sobre a aceitação e prováveis efeitos produzidos pelo uso e pelos câmbios de formas de tratamento em um diálogo, através dos conhecimentos sociolinguísticos de um autor ‘local’. Discorreremos mais a esse respeito nas conclusões deste estudo.

Passemos agora diretamente para os trechos selecionados correspondentes aos dois casos citados, e a sua análise enfocando formas de tratamento e *framing*.

4. ANÁLISE

4.1 - O *TALK-SHOW* DE PORTO ALEGRE

Para nossa primeira análise, recorreremos a um caso previamente observado (Bolívar, 2007) de co-variação ‘tu’ < > ‘você’ em um programa de variedades do Sul do Brasil, exibido no inverno de 2006. O programa, do canal local TVCOM de Porto Alegre, RS, abordava principalmente o cenário cultural da capital do Estado meridional.

Durante a ocasião (Bolívar, *op. cit.*), analisávamos o uso de formas de tratamento em programas estritamente locais, *i.e.*, aqueles produzidos e transmitidos localmente, com apresentadores e repórteres locais, e que frequentemente abordavam tópicos ‘locais’, tais como eventos que ocorriam em determinado município dentro do Estado; turismo local, cultura popular e afins. Nossas observações informais, antes da análise empírica, pareciam apontar para um uso bastante destacado de ‘você’ frente a ‘tu’ como uma forma-T dentro deste contexto — sendo esta última, argumentavelmente, a forma-T mais comum e difundida na variedade local do Português. ‘Tu’, que de acordo com nossas observações tinha um caráter quase onipresente como forma-T na maioria dos contextos de interação face-a-face no Estado, só parecia alcançar a televisão graças a lapsos individuais, enquanto ‘você’ parecia estar na situação exatamente oposta: ou seja, dificilmente ouvida na maioria das interações face-a-face, ao mesmo tempo em que aparentemente dominava a TV local. Uma análise

quantitativa, que levou em conta o fator ‘interlocutor’ em todo aquele corpus coletado, mostrou um padrão de distribuição bastante regular a esse respeito (ver Tabela 1): ‘tu’, no fim das contas, aparecia na TV local, mas apenas para a referência a pessoas que estavam em um tipo de interação cara-a-cara com o falante. Quando o destinatário era o telespectador — este interlocutor genérico que estaria distante no tempo e/ou no espaço — a regra, explícita ou não, parecia prescrever o uso de ‘você’. As poucas exceções a tal regra foram consideradas por este autor como lapsos óbvios por parte do falante — situações nas quais, muitas vezes inclusive, este prontamente se corrige, reformulando o discurso com a utilização da forma ‘correta’.

Tabela 1: Uso de formas de tratamento em programas de TV ‘locais’ selecionados, no Rio Grande do Sul, transmitidos em Julho de 2006.

↓Interlocutor\ Forma →	você	outras
telespectador	32	2
todos os demais	2	66

As razões subjacentes a essa distribuição peculiar foram então discutidas dentro de uma hipótese de um maior prestígio e legitimidade (nos termos de Bourdieu, 1991) localmente atribuídas a ‘você’ dentro de certos contextos de interação: por exemplo, ‘tu’ remeteria a um conjunto de elementos estritamente domésticos e íntimos, visto como impróprios para a televisão — e provavelmente também para o rádio — enquanto que o uso de ‘você’ garantiria uma certa distância e formalidade, comparável a apresentar-se em um traje civil ‘neutro’, ‘decente’, mas não necessariamente ‘pedante’. Qualquer que seja a metáfora apropriada, a identificação de tal padrão em interações televisivas terminou por ajudar a lançar luz sobre certa instância de co-variação ‘tu’ < > ‘você’ em um dos materiais aqui analisados, que tomaremos como o foco desta seção.

Na ocasião que acabamos de mencionar, quatro personalidades localmente conhecidas, ligadas à cena cultural do Estado, e que eram ao mesmo tempo apresentadores e participantes

de seu programa de variedades, estavam sentadas à mesa, em um cenário de configuração bastante casual e informal, embora argumentavelmente ‘de classe alta’, enquanto discutiam a respeito de diversos eventos culturais e outros tópicos de interesse local de Porto Alegre. Todos se tratam de ‘tu’, até que surge a seguinte exceção: um dos participantes (A) começa a falar acerca de um *site* recém-lançado, ligado ao canal, e explica aos colegas em volta da mesa como navegar por seu conteúdo, além dos tipos de coisas interessantes e úteis que poderiam encontrar ali (veja-se o turno 9, na Tabela 2). Ao fazer isso, o participante ‘A’ efetua o câmbio, abordando seu interlocutor genérico por ‘você’.

Tabela 2: Instâncias de usos de formas de tratamento em excerto de um *talk-show* de Porto Alegre (2006) com identificação de falantes individuais.

Transcrição informal	Turno
<i>Depois, enquanto tu falas [...] nossa equipe vai mostrar tudo isso</i> — C para B.	1
<i>Tu veio de táxi? Ônibus? – A para D.</i> <i>O que tu trouxeste de dica? – C para D.</i> <i>Tu tá dando um curso, né? – D para C.</i>	2-4
<i>Mas isso tu tá usando recurso de impoção de voz. Quando tu não tem esse recurso como tu faz? Como tu vai botar a metáfora dentro do texto? – D em endereçamento genérico, falando com colegas a seu redor.</i> <i>A livreria... Da qual tu és confrade – C para D.</i>	5, 6
<i>Antes de tu entrar (...) eu vou continuar falando – A para C.</i>	7
<i>Tu não mandaste nos contar; nós não divulgamos – C para D.</i>	8
<i>Você clica no evento e aparece exposições, programas – A,</i> supostamente dirigindo-se a colegas ao seu redor.	9

Embora o trecho acima não mostre a totalidade do diálogo entre os participantes, focando-se apenas nos turnos em que houve uso de forma de tratamento, podemos ver como em nenhuma outra ocasião, antes ou depois do turno 9 (Tabela 3), foi utilizado ‘você’, seja em referência genérica (por exemplo, o que se faz no turno 5, com o uso de ‘tu’) ou específica.

Por que, então, o participante ‘A’ subitamente passaria a utilizar ‘você’ para dirigir-se a alguém em um grupo onde todos, inclusive ele próprio, tinham até então utilizado ‘tu’? O que poderia ter mudado com relação ao contexto interacional? O tópico teria tal poder, na situação específica? Apenas indiretamente, diríamos. Em nossa hipótese, e tendo em mente a distribuição diferenciada e quase mutuamente-exclusiva de ‘tu’ e ‘você’ nesse contexto, que anteriormente apresentamos, a força real por trás do câmbio observado reside nas intenções do falante, que visava fabricar um novo *frame*, de caráter parcialmente encoberto: a suposta explicação sobre o funcionamento de um *site*, dirigida a algum dos colegas presentes, era na verdade uma propaganda deste *site* dirigida ao telespectador. É provável que o participante ‘A’, na ocasião, pudesse estar pronunciando as palavras aproximadas de um roteiro previamente memorizado, elaborado com o objetivo de apresentar as características do *site* para o público em geral. A esta altura, poderíamos apenas especular a respeito da proposta original de apresentação. O falante poderia ter sido instruído (ou talvez pudesse até mesmo ser co-autor da ideia) no sentido de comentar acerca dos recursos do novo *site*, simulando que a explicação seria para seus colegas, que estariam ali presentes. Talvez subconscientemente, então, ele tenha utilizado a forma ‘você’ para desempenhar esse papel, revelando assim o verdadeiro significado pragmático de sua fala e o ato de fabricação de um novo *frame*. Acreditamos que, de forma igualmente subconsciente, o telespectador captaria a pista oferecida pela aparição de ‘você’, mesmo que tal entendimento nos pareça desnecessário: o simples fato de testemunhar a explicação acerca do *site*, ainda que direcionada a outra pessoa, significaria a recepção bem-sucedida da informação de que "surgiu este novo canal *online* e parece interessante". Provavelmente poderíamos classificar esta situação como um caso de fabricação parcial ou sobreposta de *frames*, já que o falante, na verdade, pretende que o espectador capte o significado de propaganda que foi assim criado, mesmo que — ou talvez de preferência — em nível subconsciente.

É possível analisar em mais detalhes a posição do telespectador à luz da noção de ‘ouvinte’ de Goffman (1981: 131-132). O cenário do programa, como descrevemos anteriormente, é organizado de maneira a dar ao telespectador a impressão de que está, na maioria das vezes, ouvindo causalmente a conversa dos participantes, mesmo que,

ocasionalmente, ele possa receber referência como ‘pessoa coletiva’ por alguns deles. Quando chegamos ao turno de fala em que a forma ‘você’ é utilizada, uma mudança (encoberta) é introduzida nesse esquema, pois o telespectador, no caso, torna-se um participante ratificado da interação de acordo com um dos *frames* válidos.

Deixando o ‘ouvinte’ e retornando nossa atenção ao ‘falante’, a noção de ‘*innuendo*’, de Goffman, também merece ser comentada. Ela é descrita como uma categoria de "comunicação subordinada"

por meio da qual um falante, ostensivamente dirigindo as palavras a um destinatário endereçado, sobrepõe suas observações com um significado patente mas negável, um significado que tem um ‘alvo’ mais do que um ‘destinatário’, (...) *e tem o intuito de ser capturado pelo alvo*, seja este o destinatário endereçado ou um destinatário não endereçado, ou mesmo um espectador [‘*bystander*’] (1981: 134; tradução e ênfase nossas).

Isso poderia descrever quase que à exatidão o nosso caso atual, embora permaneça aqui a situação um tanto confusa na qual se espera que o significado seja capturado — como argumentamos — apenas no nível subconsciente. Em suma, é o mero uso de uma forma de tratamento (‘você’) que, no contexto particular, revela uma intenção por parte de um falante e (desse modo, talvez) estabelece um *frame* totalmente novo: o verdadeiro destinatário foi secretamente mudado, e, com isso — para usar os termos fundadores de Austin (1962) — também muda aquilo que está sendo feito por meio das palavras pronunciadas.

4.2 — O TROTE DE *DOCTOR* TANGALANGA

Doctor Tangalanga era o nome artístico do falecido comediante argentino Julio de Rizio (1916-2013), conhecido quase que exclusivamente por seus trotes telefônicos. Um trote típico de Tangalanga envolvia telefonar para um determinado comércio ou indivíduo, geralmente por meio de indicação ou de acordo com informações publicadas como anúncios de jornal ou de revista. A conversa geralmente se iniciava de maneira comum, muitas vezes até polida,

com de Rizio fingindo ser um cliente em potencial, entre vários outros disfarces, até que, pouco a pouco, por meio de pistas de contextualização (como entonação sugestiva, usos de termos grosseiros e/ou tabus, a proposição de situações absurdas, entre outros), conseguia chocar e perturbar seu interlocutor, a fim de alcançar o objetivo de fazê-lo perder a paciência e, assim, entrar em um novo *frame* de interação. Uma troca de insultos em tom acalorado costumava então ter lugar.

A alternância entre a forma V ('usted') e a forma T ('vos') dentro dessas interações certamente não deixará de chamar a atenção de qualquer um que se dedique a pesquisar o tópico; e, conforme defendemos, o fenômeno é pista de contextualização mais forte utilizada por Tangalanga, frequentemente aquela que derrubará o já moribundo *frame* fabricado. Em tal contexto interativo — o de uma conversa telefônica regular entre sujeitos que não se conhecem — a norma do Espanhol Rioplatense exigiria a troca mútua de *usted*, permitindo apenas poucas exceções (uma das quais poderia ser um caso em que uma diferença de idade muito grande entre os falantes seja percebida, resultando em uma esperada troca assimétrica). Na maioria dos diálogos de Tangalanga, essa norma é respeitada até o ponto em que uma das partes — quase sempre o próprio Tangalanga — faz um câmbio socialmente desajeitado e agressivo à etiqueta, passando a usar *vos*¹. É evidente que esse movimento é um dos muitos mecanismos usados pelo comediante para chocar e desconcertar ainda mais seu interlocutor, mas ele parece abrigar uma força pragmática ainda maior. Para ilustrar isso, trazemos para a análise, abaixo (Tabela 3), um trecho do trote conhecido como '*Reflexología*', transcrito pelo autor, e mantido no Espanhol original. Por uma questão de clareza em tal apresentação, nossa transcrição original, com muitas das tradicionais notações e símbolos usados na Análise de Conversação — indicadores de pausas, aspirações, sobreposição de vozes, etc. — foi severamente adaptada para um 'estilo literário', já que tais detalhes, embora de importância crucial na maioria dos tipos de análise pertinentes, são de interesse insignificante aqui. Restrições de espaço também levaram a que seleccionássemos apenas uma parte específica do

¹ É interessante notar como, em vários dos trotes de Tangalanga conhecidos por este autor, essa 'mudança desajeitada' é notada e até mesmo comentada metalinguisticamente pelos participantes, quase sempre no estágio em que o diálogo acaba de tomar um caráter mais agitado. "¡No me tutee!" (i.e., "Não me chame de 'vos'!") é então frequentemente dito.

diálogo, onde o câmbio de V para T — ou, mais diretamente, a mudança de *frame* — ocorre e se consolida.

Neste trote, de Rizio, seguindo anúncio publicado em jornal, telefona para o que aparenta ser uma clínica terapêutica ou instituto que oferece massagens de reflexologia, e fala com um terapeuta do sexo masculino. O diálogo segue o que poderia ser visto como uma normalidade geral, apesar de Tangalanga, fingindo estar pessoalmente interessado nas terapias e pedindo detalhes a respeito, coloque, ocasionalmente nesta etapa, alguns comentários com efeito de humor e certas sugestões utilizando termos grosseiros (por exemplo, ao indagar sobre alegados poderes potencializadores da sexualidade que teria a reflexologia), que o terapeuta, por sua vez, classifica como ‘fora de lugar’, permanecendo, no entanto, dentro do *frame* fabricado. Os participantes, como esperado, intercambiam um *usted* mútuo ao longo da conversa, até que Tangalanga quebra repentinamente esse padrão (ver turno 6, abaixo). Na transcrição, destacamos em negrito tanto as ocorrências explícitas de formas de tratamento quanto aquelas estabelecidos por conjugação verbal e pronomes correspondentes.

Tabela 3: Excerto de ‘Reflexología’ (01’27” — 03’23”), transcrição informal de trote telefônico realizado por *Doctor Tangalanga*, em que dialoga com um terapeuta.

Transcrição informal	Turno
[Terapeuta]- Yo le pido... Le pido... Eh, le quiero decir, bueno... le comento lo siguiente, por ejemplo, tengo una paciente que venía con un problema de anorgasmia, y que le generó el masaje en el pie poder llegar al clímax en sus relaciones, ¿no es cierto? Y esto, bueno, evidentemente fue un avance a través de la reflexología.	1
[Tangalanga]- Claro, quiere decir que esta mujer, por ejemplo, usted le hace estos masajes o estos tratamientos en los pies. ¿Le puede llegar a modificar la cachufleta?	2
[Terapeuta]- (Risos) Mire , señor, yo no sé si usted tiene ganas de reírse, de divertirse...	3
[Tangalanga]- No, no, yo le estoy hablando muy seriamente.	4
[Terapeuta]- Sí, pero, ¿ sabe qué? Usted habla seriamente pero me causa gracia la terminología que usa , no es muy común ¿no? escuchar a una persona así, nosotros acá...	5
[Tangalanga]- Oíme , oíme ...	6
[Terapeuta]- Mire , señor, el instituto es un instituto que ya lleva quince años en la Argentina...	7

[Tangalanga]- Ese instituto debe ser un prostíbulo de la manera que laburan. Yo voy a ir un día a ese prostíbulo de mierda...	8
[Terapeuta]- Escuche, espere, espere, espere un poquito, señor. Escúcheme, ¿usted tiene ganas de embromar?	9
[Tangalanga]- No tengo ganas de embromar, tengo ganas de decirte la verdad. Ustedes afanan a la gente con esos tratamientos.	10
[Terapeuta]- ¿Y de dónde lo saca ? ¿Y de dónde lo sac... ¿Y de dónde lo sacás vos eso?	11
[Tangalanga]- ¿Cómo de dónde lo saco?	12
[Terapeuta]- ¿De dónde sacás vos que nosotros afanamos a la gente acá?	13
[Tangalanga]- ¡Pero hay gente que ha ido allí...!	14
[Terapeuta]- ¿Y a quién conocés vos ? ¿ Viniste vos acá?	15
[Tangalanga]- Salen caminando de rodillas, dejate de joder.	16
[Terapeuta]- Sí, sí, mire , señor, eh... dígame , ¿ tiene tu número de teléfono suyo ?	17
[Tangalanga]- Pero cómo no.	18
[Terapeuta]- A ver.	19
[Tangalanga]- Tres nueve dos... Siete dos... Tres cuatro siete... Seis mil uno... mil catorce... Dividido cuatro.	20
[Terapeuta]- Escúcheme , tarado.	21
[Tangalanga]- ¿ Tomó nota, señor?	22
[Terapeuta]- Escuchame , tarado, si vos tenés ganas de joder...	23
[Tangalanga]- ¿A vos te parece que te estoy jodiendo? Mirá todos los números que te dije.	24

Como dito acima, a forma V, seja no uso explícito 'Usted' ou nos correspondentes pronomes e conjugação verbal, é mutuamente intercambiada pelos participantes, até o início deste excerto, em que a própria natureza da conversa está começando a ser colocada em questão pela vítima do trote (por exemplo, nos turnos 3 e 5). Então, Tangalanga força uma quebra repentina no turno 6, na forma de um imperativo. *Oíme* (i.e., 'me escuta') é um imperativo T em Espanhol Argentino, aqui usado no lugar de *óigame*, sua contraparte V, que

teria sido pronunciada se nenhuma ruptura tivesse sido buscada por Tangalanga a fim de estabelecer um novo *frame*. A forma T introduz o golpe final contra o *frame* desatualizado (que vem no turno seguinte do humorista — 8). A mensagem é enviada, e Tangalanga, a partir de então, só volta a V em uma ocasião (turno 22, cuja intenção fortemente irônica da fala é alcançada pelo próprio uso de V).

Deveras interessante é o comportamento do terapeuta. Com relação às formas T e V a partir do ‘ponto de revelação’ do turno 6, a vítima deste trote irá efetuar o câmbio para baixo e para cima, e de volta, algumas vezes — refletindo assim sua perplexidade e confusão iniciais com respeito à verdadeira natureza da interação, até finalmente aderir ao mesmo *vos* que agora recebe, devolvendo os insultos. No turno 11, ele repete a mesma pergunta (“de onde você tira essa ideia?”) três vezes, usando V na primeira vez; interrompendo-se antes de completar a segunda conjugação; e, finalmente, usando T (seu primeiro uso de T na conversa) na terceira vez. No turno 17, algo ainda mais impressionante acontece: voltando de início para V (“olhe, senhor, diga,...”), ele então usa redundantemente duas formas diferentes de possessivo (*tu* [T] e *suyo* [V]), misturando as pessoas verbais na mesma oração. Seu questionamento interno, ao pronunciar aquilo que alguém destituído de um olhar pragmático dispensaria rapidamente como um erro gramatical, parece ser: “em qual *frame*, exatamente, eu estou?” — provavelmente explicitado, mentalmente, nos exatos termos goffmanianos: “o que é que está [realmente] acontecendo aqui? ”.

Dornelles e Garcez (2001) analisam um trote com um contexto notavelmente diferente: nela, os dois interagentes realmente se conhecem, havendo, a certa altura, uma adição posterior à conversa: um terceiro participante, também conhecido por todos. Além disso, é o perpetrador do trote, neste caso, que recebe o telefonema da vítima, que discou um número errado ao usar sua agenda: em vez de ligar para um comércio, como pretendido, o sujeito liga para casa de uma amiga, com quem havia acabado de falar. O irmão da amiga atende a chamada e, interpretando corretamente o que está acontecendo e aproveitando a oportunidade para fazer um trote, assume imediatamente o papel de um atendente do comércio que a vítima pensou ter contactado.

Os autores acima mencionados enfocam os mecanismos que permitem ao autor do trote, neste caso, manter vivo o *frame* fabricado nos momentos iniciais da interação; e também sobre como a vítima se manterá ancorada ao *frame* fabricado mesmo depois que o autor parece buscar atualizá-lo, produzindo algumas sugestões de contextualização e incompatibilidades. Isso, concluem os autores, atesta o fato de que

os participantes da fala-em interação tendem a permanecer no *frame* existente e exibem uma forte orientação para tornar a experiência compatível com aquilo que é percebido como normal, mesmo quando é deliberadamente absurdo (2001: 1707; tradução nossa).

Podemos ver uma corroboração dessa conclusão no comportamento da vítima de Tangalanga, que sempre tenta voltar à ‘normalidade’ em face de fortes sugestões de contextualização no sentido contrário, e faz isso (turno 17) mesmo quando ficou claro que o *frame* fabricado havia colapsado.

A situação analisada por Dornelles e Garcez (*op. cit.*) é a de um trote telefônico típico, descontado o fato de que é o perpetrador quem recebe a ligação — o que, aliás, certamente contribui para consolidar, na mente da vítima, o *frame* fabricado. Na situação ‘profissional’ dos trotes de Tangalanga, há algo mais que devemos ter em mente: seu objetivo de perturbar a vítima é secundário e subordinado ao seu objetivo primordial e final de fazer alguém, além de si mesmo, rir; pois há um terceiro, e ocasionalmente um quarto, participante coletivo em suas interações — sendo estes 1) os ouvintes das fitas ou programas de rádio que reproduzem os chamados, e 2) o público presente ao teatro ou à sala de radiodifusão onde a chamada se origina, nos casos em que o autor não se encontrava sozinho e registrava a interação por si mesmo. Este última pessoa, de caráter coletivo — e em muitos aspectos o verdadeiro interlocutor de Tangalanga — às vezes alcançará o status de um participante ativo da interação, fazendo com que seus aplausos, gritos e vaiais, entre outras manifestações, sejam audíveis à vítima. O autor dos trotes ocasionalmente alude a esta presença recém-revelada na interação, efetuando um comentário sobre seu comportamento percebido, a fim de

desconcertar ainda mais o interlocutor-vítima. Toda a ‘ecologia’ desses trotes em particular deverá ser melhor analisada, dentro da profundidade que lhe é merecida, em um estudo específico.

Para concluir esta análise, desejamos apontar como, além de significar a desistência de quaisquer esforços para seguir sustentando uma (falsa) conversa séria, o câmbio para *vos*, por parte de Tangalanga, anuncia suas verdadeiras intenções no diálogo, revelando que o *frame* inicial da interação, para ele, não é mais válido: a partir de agora se deverá esquecer a conversa séria entre um terapeuta e um possível cliente; tratava-se de uma farsa, de um *frame* fabricado que era aceito como legítimo pela parte que foi enganada com sucesso, e que agora perde ‘*face*’. A mudança para *vos* propõe — e efetivamente estabelece — uma ruptura, uma mudança para um *frame* muito diferente. Agora, sob a forma T, os participantes abandonarão seus papéis sociais anteriores a fim de se tornarem apenas dois homens competindo em uma arena verbal. Ao fazer o câmbio para *vos*, Tangalanga provavelmente que dizer: "Sim, esta é na verdade um trote agressivo; venha e junte-se a mim, desempenhando sua nova função de acordo". E a outra parte frequentemente o obedece.

CONCLUSÕES

Após esta breve apresentação, acreditamos que temos evidências suficientes para atestar a noção de que as formas de tratamento, especificamente a alternância entre formas V < > T pelos participantes de certos tipos de interações, podem estar entre os sinais de contextualização mais fortes que auxiliam a marcar certas quebras nessas interações, que representariam, por sua vez, as linhas divisórias entre *frames* desatualizados e atualizados, na definição goffmaniana do termo. Trabalhando de uma forma bidirecional, o movimento que um dado falante efetuará entre, digamos, uma forma V e uma forma T, anunciará ao mesmo tempo a negociação de um novo *frame* (que, para esse falante, pode ter começado há algum tempo, enquanto ainda não é reconhecido ou aceito pelo outro participante ou participantes da interação) e ser parte de uma mudança necessária exigida por este novo quadro.

Os casos aqui apresentados se limitaram a duas línguas românicas que podem ser vistas como ‘proximamente relacionadas’, e certamente seria de interesse seguir testando a

hipótese acima com o apoio de mais dados dessas mesmas línguas, ou analisar casos diferentes vindos de idiomas com diferentes sistemas de endereçamento (como o Inglês moderno, com apenas uma forma, ou certas línguas asiáticas, com uma ampla gama de formas além da simples dicotomia T-V); e, além disso, como comentamos anteriormente, também acreditamos ser válida, em caráter complementar, a análise de exemplos autorais de diálogos que envolvam o fenômeno aqui enfocado.

Referências

- AUSTIN, J. **How to do things with words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.
- BOLIVAR, T. 'Formas de tratamento na mídia televisiva rio-grandense' in **Anais do SETA**. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2007, pp. 507-511.
- BOLIVAR, T. **A forma você em interações comerciais em Porto Alegre, RS** (Tese de Mestrado). IEL/UNICAMP, 2008.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- BROWN, R. and GILMAN, A. 'The Pronouns of Power and Solidarity' in T. A. Sebeok (ed.), **Style in Language**, MIT Press, 1960, pp. 253-76.
- DORNELLES, C; GARCEZ, P. M. 'Making sense of nonsense: fabrication, ambiguity, error and clarification in the organization of experience in ordinary conversation' in **Journal of Pragmatics**, 33, 2001, pp. 1707-1730.
- GOFFMAN, E. 'Footing' in GOFFMAN, E. (ed). **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- GOFFMAN, E. **Frame analysis — an essay on the organization of experience**. Boston: Northeastern University Press, 1986.
- LEVINSON, S. **Pragmatics**. Cambridge: University Press, 1983.
- TANGALANGA. 'Dr.Tangalanga-Reflexologia'. **Youtube**. Youtube, 30/12/2009. Acesso: 9/12/2017. <www.youtube.com/watch?v=At197-EQ1gY>.

Eixo Temático: Descrição e análise linguística: desdobramentos e perspectivas

Produções textuais em um projeto do PIBID no Ensino Médio: reflexões e propostas

Vanessa Batista Rosa Moraes (UTFPR – PB)

Márcia Andrea dos Santos (UTFPR – PB)

Resumo

Este artigo tem por objetivo descrever como as aulas de um projeto com enfoque em produções textuais para o ENEM ocorreram por meio do PIBID/Capes, em uma escola estadual pública do Paraná. Realizado entre 2015 e 2017 no 2º e 3º ano do Ensino Médio. No entanto, esse estudo se propõe a analisar os resultados de apenas um aluno do último ano de projeto, e com a teoria da Linguística Textual discutiremos sobre a análise linguística aplicada nas correções dos textos desse aprendiz. Por isso, conceituamos categorias importantes como *língua, gênero, tipologia textual, sequência didática, produção teste e análise linguística*, com os teóricos Antunes (2009), Geraldi (2006), Koch (2004, 2009), Marcuschi (2008) e Cunha (2010). Sobre o corpus de análise, selecionamos três diferentes versões de um mesmo texto que obteve significativas melhoras com a realização do projeto, esse será o estudante identificado como “Aprendiz X”. É importante ressaltar que o gênero ensinado nessas aulas foi o *artigo de opinião* e o aprendiz realizou o texto (1) produção teste de diagnóstico das suas dificuldades, texto (2) reescrita de acordo com os apontamentos da professora em nível de análise textual e linguística, texto (3) última versão com a observação e revisão de questões gramaticais. Utilizando essas diferentes versões, discutiremos sobre benefícios contínuos, por causa do projeto que incluiu: planos de aula de acordo com suas dificuldades, análise dos textos em seu gênero e leitura em seu suporte de forma individual e coletiva, além do acompanhamento da professora sobre o seu desempenho. A metodologia, fundamenta-se em Moita Lopes (2006) e Minayo (2008) como pesquisa qualitativa, nesse campo há as grandes motivações para realizar projetos dessa natureza, levando em consideração os dados coletados. Os resultados obtidos confirmam a importância do PIBID pela parceria que o programa sela entre escola-universidade e professor-aluno. Além disso, salientamos o constante apoio que os alunos ganharam para produzir textos e reconhecer como é indispensável uma correção que não seja apenas uma nota.

Palavras-chave: Gênero; Produção Textual; Projetos Escolares; PIBID.

Abstract

This paper has as objective to describe how the classes of a project with focus on textual productions to the ENEM occurred through the PIBID/Capes, in a public state school in Paraná. Realized between 2015 and 2017 in the 2nd and 3rd year of high school. However, this study proposes to analyze the results of only one student of the last year of the project, and with the theory of Textual Linguistics we will discuss the linguistic analysis applied in the corrections of the texts of this apprentice. Therefore, we conceptualize importante categories such as *language, genre, textual typology, didactic sequence, test production and linguistic analysis*, with the theoreticals Antunes (2009), Geraldi (2006), Koch (2004, 2009), Marcuschi (2008) and

Cunha (2010). About the corpus of analysis, we selected three different versions of the same text that obtained significant improvements with the accomplishment of the project, this will be the student identified as "Apprentice X". It is important to emphasize that the genre taught in these classes was the opinion article and the apprentice did the text (1) production diagnostic test of their difficulties, text (2) rewritten according to the appointments of the teacher at the level of textual and linguistic analysis, text (3) last version with observation and revision of grammatical questions. Using these different versions, we will discuss ongoing benefits because of the project that included: lesson plans according to their difficulties, analysis of the texts in their genre and readings in their support individually and collectively, besides the teacher's accompaniment on their performance. The methodology, is based on Moita Lopes (2006) and Minayo (2008) as a qualitative research, in this field there are great motivations to carry out projects of this nature, taking into consideration the data collected. The results confirm the importance of PIBID by the partnership that the program saddles between school-university and teacher-student. In addition, we emphasize the constant support that the students have gained with the project to produce texts and recognize how indispensable a correction that is not just a note.

Keywords: Genre; Textual Production; School Projects; PIBID.

1. INTRODUÇÃO

Quando os alunos entram nas turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio algumas dúvidas surgem nesse período como “Qual profissão exercer na vida adulta?”, “Qual área do conhecimento mais me interessa?”, “Eu gostaria de fazer uma faculdade?”. Nesse momento, se ainda não pensaram sobre vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) o interesse pelas provas de ingresso no ensino superior pode aumentar.

Com o Programa Nacional de Iniciação à Docência PIBID/Capes de Português e subárea em Linguística da UTFPR – Campus Pato Branco, pensando no perfil desses alunos das séries finais foi desenvolvido entre 2015 e 2017 um projeto de pesquisa com foco no ensino de produção textual cobrada como redação dissertativa-argumentativa. Ao idealizar o projeto e dar início as primeiras observações e aplicações, constatou-se o engajamento de alunos e professores em participar do preparatório.

Então, para dar início às atividades, a problemática estruturou-se a partir das primeiras observações da escola e turmas pesquisadas: como ensinar a produção de textos com preparatório para ENEM, especificamente o gênero artigo de opinião em aulas de redação escolar na disciplina de Língua Portuguesa? Essa pergunta é pertinente porque existia a necessidade de realizar um preparatório para a redação do Enem que ensinasse a estrutura de um gênero específico, reformulando, dessa maneira, aulas que muitas vezes substituíam o gênero pela tipologia da argumentação.

Diante desse projeto, este trabalho tem por objetivo descrever como ocorreram o andamento das atividades, além de explicar como foi aplicado o modelo de aula¹ elaborado com uma sequência didática² especificamente para esse projeto, com base nos teóricos da Linguística Textual que são Antunes (2009), Geraldi (2006), Koch (2004, 2009), Marcuschi (2008) e Cunha (2010).

Antunes (2009) discute a gramática descontextualizada que - mesmo com exceções - ainda é muito encontrada nas escolas. Uma concepção de língua invariável, imutável que não considera as necessidades dos falantes; o correto sempre será o que está escrito e normatizado no manual de gramática. Sendo essa, a ideologia sobre língua que não deve mais ser ensinada nas escolas.

Koch (2004, 2009) aborda o processamento textual e destaca que o texto pressupõe a participação do autor-leitor entre quem escreveu e para quem se destina a leitura. Marcuschi (2008) conceitua o tipo textual (natureza linguística da composição do texto) e o gênero textual (textos materializados em situações comunicativas), com ressalvas de que os dois se complementam na composição da produção escrita ou oral.

Cunha (2010) caracteriza o gênero artigo de opinião e a tipologia da argumentação que é uma das mais empregues na esfera jornalística. Geraldi (2006) focaliza na perspectiva de “Como é a aula de redação na escola?”, propondo mudanças no modelo de aula e reformulação da maneira como são corrigidos, analisados e reescritos os textos.

No encaminhamento metodológico, Moita Lopes (2006) e Minayo (2008) explicam sobre a pesquisa qualitativa e dados coletados através de instrumentos de campo. Nessa parte do trabalho, há as motivações pelas quais as aulas foram aplicadas durante dois anos e meio, além das informações sobre a escola e as turmas. No entanto, nos debruçamos na parte da análise e coleta das reescritas de apenas um aluno do último ano de projeto.

¹ O modelo de aula: baseado nos teóricos estudados, diz respeito ao funcionamento das correções das produções textuais e o encaminhamento das doze reescritas que foram desenvolvidas para esse projeto. Todos os alunos que passam pelas aulas do preparatório precisam realizar essas etapas de escrita e reescrita. As doze reescritas se fazem necessárias porque a estrutura de um artigo de opinião é ensinada nas aulas com quatro parágrafos: 1º da introdução, o 2º e 3º do desenvolvimento e o 4º da conclusão. Cada um desses parágrafos, o aluno precisa reescrever três vezes, sendo a terceira reescrita a versão final. Em cada reescrita são feitas correções com análise linguística e textual e de acordo com as dificuldades dos alunos os planos de aula são desenvolvidos.

² A sequência didática: é sobre como funciona o andamento das atividades encaminhadas na sala de aula, de acordo com Geraldi (2006) o ponto de partida é uma “produção textual teste” que identifica as dificuldades dos alunos. Posteriormente, no decorrer das aulas em que acontecem aulas separadas de introdução, desenvolvimento e conclusão, com base nas reescritas o professor adapta os conteúdos. Ou seja, essas são aulas participativas, em que o aluno aprende através do que ele demonstra que precisar ser ensinado.

O aluno selecionado para análise dos resultados será identificado como “Aprendiz X”. Com as reescritas de um mesmo texto desse aprendiz, analisaremos em níveis textuais e linguísticos os progressos contínuos que ele conquistou por meio do modelo de aula e sequência didática planejadas para o projeto.

2. CONHECER A LÍNGUA NÃO É SÓ CONHECER A GRAMÁTICA

Não debatemos sobre produção textual, sem antes estudarmos sobre a língua. Entre o falar “certo” e “errado”, sempre existem imposições de regras para demarcar a língua mais prestigiada. De acordo com Antunes (2009) a sociedade acredita em heranças de uma língua desvinculada das condições de uso e preocupada somente com frases isoladas sem contexto.

Mas, Antunes (2009, p. 22, grifos da autora) assegura que “[...] a *língua*, sob a forma de uma entidade concreta, não existe. O que existe são falantes; são grupos de falantes. A língua, tomada em si mesma, não passa de uma abstração, de uma possibilidade, de uma hipótese.” Ou seja, a língua obedece a padrões de comunicação. No Brasil, por exemplo, há muitos tipos de “portugueses brasileiros” presentes em diversos contextos conversacionais nas trocas entre emissores e receptores na transmissão de uma mensagem.

Ocorre, que muitas pessoas não diferenciam a língua falada da escrita e isso transforma a linguagem oral que - pode não estar de acordo com a gramática normativa - numa linguagem estigmatizada. Por isso, para Antunes (2009) conhecer a língua não é só conhecer a gramática, envolve questões políticas, históricas, sociais que possuem relação com a identidade linguística e compartilhamento das culturas entre falantes.

Então o ensino das línguas nas escolas tem papel fundamental, como afirma Antunes (2009, p. 30) “[...] de esclarecer [...] orientando os alunos a perceber a existência das línguas como algo feito e, ao mesmo tempo, fazendo-se.” Assim, os alunos são estimulados a compreender a língua formada pelas constantes mudanças que são os dialetos, sotaques, gírias, as formas de se fazer comunicar que emergem no nosso cotidiano e podem sofrer alterações de acordo com o canal de comunicação escrito ou falado.

Na sequência, a seção seguinte aprofunda as concepções acerca da língua e produção de texto e suas relações com a redação escolar.

3. COMO ENSINAR PRODUÇÕES TEXTUAIS EM UMA AULA DE “REDAÇÃO ESCOLAR” NO ENSINO MÉDIO?

As produções textuais segundo Geraldi (2006) são mais do que estruturação de textos, na maioria das vezes são redações realizadas sem uma posterior análise linguística e isso é o que o autor nomeia como “simulação”. São atividades falseadas ou forjadas, nesse sentido a aula redação não é ensinada e/ou aprendida como deveria ser.

Logo, quando o conteúdo da redação escolar é levado para a sala de aula, os alunos passam a não se importar com aquela atividade de produção textual, frisa o teórico:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. [...] de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas”. Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe (GERALDI, 2006, p. 64 - 65).

Então, já no 6º ano do Ensino Fundamental os alunos anseiam em receber temas que os instiguem a escrever suas redações. Temas como “férias” ou “datas comemorativas” com o pretexto para escrever se tornam exercícios repetitivos e exaustivos.

Seguindo essa linha de raciocínio, no 3º ano do Ensino Médio é mais do que indispensável os temas escolhidos para uma redação serem atuais e selecionados para despertar o interesse da turma.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 73) “[...] não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. ” Em contrapartida, o professor pode e deve fornecer estratégias para ajudar o aluno na escrita e reescrita e análise do próprio texto. Isso desenvolve não só as habilidades textuais e linguísticas, mas auxilia na formação de alunos mais criativos e críticos na criação dos textos.

Nesse sentido, Geraldi (2006) diz que precisamos disponibilizar o acesso à informação nas escolas, a fim de construir uma base sólida para o discurso dos alunos com a intenção que aprendam a ser produtores de conhecimento e não somente reprodutores. Além disso, previamente deve ser feita uma seleção do público leitor de cada produção textual, porque Koch (2004) pressupõe que o texto feito para ganhar um sentido, necessariamente precisa de alguém que leia e interprete.

Complementa Marcuschi (2008, p. 78) que esse é “Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. [...] e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor.” Como consequência, poucos alunos se dedicam ao máximo para atingir uma nota acima da média de quanto vale o texto, a maioria deles fica estimulado apenas a não ficar abaixo da média.

Por isso, Geraldi pontua:

[...] diante de um texto que a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz [...]; e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (2006, p.137).

Por exemplo, se utilizarmos o gênero artigo de opinião para construir uma redação com essas estratégias, teríamos (A) para se ter o que dizer o aluno precisaria chegar a uma opinião favorável ou contrária ao tema e construir o texto, (B) para se ter uma razão os argumentos deveriam ser moldados para convencer o leitor, (C) e (D) para se ter a quem dizer todos deveriam escrever e reescrever o texto quantas vezes fossem necessárias, na versão final o público leitor daria início as leituras que poderia ser uma socialização entre textos de colegas.

Em continuidade a esta seção, no próximo tópico aprofundamos os conceitos da tipologia argumentação e o gênero artigo de opinião.

3.1 A dissertação-argumentativa e o gênero artigo de opinião

O processamento textual desenvolvido da forma mais adequada em uma redação ou dissertação-argumentativa, precisa possuir as partes que compõem o texto bem organizadas. A primeira delas, é o tipo textual que Marcuschi (2008) afirma ser a composição natural da sequência subjacente dos textos que podem ser, por exemplo, os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais. Ao todo existem seis tipologias textuais, dentre elas está a argumentação:

[...] que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (KOCH E ELIAS, 2016, p. 24).

Cunha (2010) cita as tipologias dispostas para a tessitura de um texto, são: a argumentação, descrição, narração, explicação, injunção e diálogo. As características têm por descrição serem fixas e imutáveis, além de serem poucas em quantidade.

Em comparação com os gêneros textuais que têm por caracterizações serem variados, em constante mudança dependendo da situação comunicativa, as tipologias não podem substituir um gênero; e um gênero não pode existir sem uma tipologia porque ela compõe sua estrutura textual e linguística.

A argumentação, por exemplo, se adequa dentro dos gêneros da esfera jornalística: notícias, reportagens, editoriais, carta ao leitor, artigo de opinião. Cunha (2010, p. 184) afirma que “O artigo de opinião expõe o ponto de vista de um jornalista ou de um colaborador do jornal, fazendo uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo base, num texto claramente argumentativo. Comentando sempre algo dito [...].”

Apesar disso, Koch (2004) adverte que para a construção do texto necessitamos dos conhecimentos enciclopédicos e interacionais. Por isso, é preciso que o escritor além de ter um conhecimento linguístico específico deve ter uma base teórica para posteriormente interagir com outras pessoas sobre o tema.

Dito isso, para produzir artigos de opinião, quem escreve deve fazer leituras de artigos já prontos em seu suporte³ e procurar entender diferentes posicionamentos. Em uma sala de aula, por exemplo, o ideal é que os alunos leiam artigos em jornais impressos ou online e debatam entre eles antes de dar início ao texto escrito.

4. QUESTÕES METODOLÓGICAS: CONTEXTO ESCOLAR, PROJETO E SUJEITO PESQUISADO

O objetivo da pesquisa de campo com produção textual de cunho preparatório para o ENEM, foi para observar turmas e responder a problemática de como ensinar o gênero artigo de opinião em aulas de redação escolar. Após as primeiras impressões das salas de aula e posterior elaboração e aplicação do projeto em turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio, foram

³ O suporte de acordo com Marcuschi (2008) não deve ser confundido com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si ou a natureza do serviço prestado. O suporte firma ou apresenta o texto de forma acessível.

coletadas experiência com relação às necessidades dos alunos e por consequência disso foi desenvolvido o modelo de aula.

No total, foram cinco turmas de aplicação do projeto em uma escola localizada no centro da cidade, com alunos de 16 e 17 anos, moradores de diferentes bairros e de todas as classes sociais. Por isso, alguns alunos já faziam preparatórios em cursinhos particulares, enquanto que outros tinham a oportunidade de estudar para o Enem somente por intermédio desse projeto.

Em relação a turma e o tempo viabilizado semanalmente pelas professoras, eram aulas de uma hora por semana ensinando o gênero artigo de opinião nas aulas de redação. Depois dessas experiências vivenciadas, para a coleta de dados foram utilizados diários de classe com anotações sobre as turmas e portfólios com textos escritos e reescritos de cada aluno com cópias dos originais xerocadas ou digitadas.

Muitos dados foram analisados por meio de uma pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2008) trabalha com fenômenos que estuda indivíduos na perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação.

Ainda, Minayo (2008) confirma que “[...] estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões [...]”. Concordando com Moita Lopes (2006) que defende a pesquisa realizada através da voz do sujeito, respeitando os aspectos sociais, culturais, históricos, situados no campo de pesquisa.

Sobre os resultados apresentados nesse trabalho, especificamente, foram retirados dos portfólios um texto escrito e reescrito de um aluno identificado como “Aprendiz X”. Na análise estão presentes os recortes dos parágrafos com os fragmentos do artigo desse aprendiz, demonstrando a evolução das habilidades linguísticas e textuais da introdução, desenvolvimento e conclusão em resposta a participação do aluno no projeto.

5. ANÁLISE DAS REESCRITAS DO “APRENDIZ X” REALIZADAS NO PROJETO PREPARATÓRIO PARA O ENEM

Nesta seção discutiremos sobre as diferentes versões do artigo com o tema “A composição das famílias brasileiras no século XXI”, produção intitulada pelo aprendiz como “Choque Conceitual”. Esse tema foi selecionado porque é bem atual, independentemente do

ano em que seja trabalhado, além de ser próximo da realidade dos alunos, poderiam até mesmo buscar exemplos na sua própria composição familiar da qual fazem parte.

As alternativas apontadas como problemas reais das composições familiares, de acordo com o aprendiz, foi o conceito de família que foi alterado com o tempo por causa de duas perspectivas: famílias compostas por membros que não precisam ser necessariamente pais e filhos; e as tecnologias mais acessíveis como redes sociais, aplicativos, que distanciam familiares pela falta do diálogo em casa.

Na sequência, importa para análise as reescritas e como elas serão estudadas separadamente utilizando critérios de correção com análise linguística e textual, benefícios encontrados através do modelo de aula e sequência didática através do trabalho da professora na sala de aula.

5.1 Doze versões de um mesmo texto: o modelo de aula, a sequência didática e os critérios de correção

Este tópico, descreve com que propósito foi estimulado que os alunos fizessem as doze reescritas de um mesmo texto formulando um novo modelo de aula para ensinar a redação escolar no Ensino Médio. O projeto esteve em diferentes turmas e constatamos que muitos alunos tinham dificuldades em reescrever o texto produzido mais de uma vez.

Então, na maioria das vezes que a professora de português corrigia os textos, tirava dúvidas na sala de aula, anotava seus apontamentos na folha do texto do aluno, enfim, quando essas informações importantes eram passadas para a turma individualmente ou coletivamente, os alunos enfrentavam problemas ao reescrever o texto inteiro. Por isso, saímos em busca de uma forma de solucionar essa dificuldade. A resposta para esse problema, foi começar a realizar todas as reescritas separadamente e por parágrafos.

Além disso, foi desenvolvido o modelo de diagnóstico da turma, que de acordo com Geraldi (2006) precisa acontecer antes de aplicar aulas de um conteúdo trabalhado. É uma “produção teste”, para testar os conhecimentos dos alunos e comprovar qual era o nível das suas habilidades linguísticas e textuais, foi solicitada uma produção textual no primeiro dia de aula, inclusive o aprendiz fez essa produção em suas primeiras versões do artigo.

As doze versões que serão analisadas na sequência, utilizaremos critérios de correção aplicados individualmente e coletivamente como estão na tabela, sendo que dessas doze, quatro são as versões finais que devem compor o texto pronto.

Tabela 1: Análise linguística e textual da produção teste: “*Choque conceitual*”

Procedimentos de correção do texto		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	<u>Análise textual - parágrafos</u>	<u>Análise linguística - parágrafos</u>
	1 Defesa do ponto de vista da tese;	1 Domínio de conectivos e outros elementos linguísticos;
FORMAS AVALIATIVAS Individual e Coletiva com nota somente na versão 12	2 Organização da tese;	2 Generalizações, repetições de palavras;
	3 Versão final; (Introdução)	3 Versão final; (Introdução)
	4 Pesquisa enciclopédica e tipos de argumentos;	4 Pontuação e paragrafação;
	5 Pesquisas realizadas no contexto escolar, interdisciplinar;	5 Repetições de palavras e paragrafação;
	6 Versão final; (Desenvolvimento)	6 Versão final; (Desenvolvimento)
	7 Pesquisa enciclopédica e tipos de argumentos;	7 Vocabulário;
	8 Detalhes sobre os argumentos e opinião;	8 Vocabulário;
	9 Versão final; (Desenvolvimento)	9 Versão final; (Desenvolvimento)
	10 Posicionamento e proposta de intervenção;	10 Pontuação e coerência;
	11 Argumentação e proposta de intervenção;	11 Pontuação e paragrafação;
	12 Versão final; (Conclusão)	12 Versão final; (Conclusão)

Fonte: Adaptações de KOCH (2004, 2009), GERALDI (2006) MARCUSCHI (2008) ENEM (2018).

Com as adaptações dos teóricos que embasam esse trabalho, houve um acréscimo na teoria para compor a tabela de critérios. É a Cartilha do Enem 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nela, encontramos informações sobre as cinco competências solicitadas na correção de redações da prova.

A 1ª competência, se preocupa em corrigir a modalidade escrita formal da língua, então, o candidato deve demonstrar entendimento da norma padrão. A 2ª competência requer o conhecimento de conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver a tese, com

posicionamento crítico de forma atualizada e dentro do tema. Na 3ª é solicitado que o aluno saiba selecionar e organizar informações mantendo uma relação de sentido entre elas.

A 4ª pede que o candidato demonstre conhecimentos de mecanismos linguísticos para construir a argumentação de forma coerente. Por fim, a 5ª exige que seja elaborada uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

É primordial entendermos essa tabela e como ela foi composta, para compreender a partir daqui as análises feitas sobre as reescritas do aprendiz.

5.2 Introdução reescrita três vezes: melhorias na tese

A introdução do artigo de opinião contou com uma primeira versão e duas reescritas. Sendo a terceira a versão final do primeiro parágrafo desse artigo, analisemos na sequência como o aluno desenvolveu a sua tese na “produção teste” aplicada na turma dele:

Na contemporaneidade a falta de comunicação entre as pessoas gera indivíduos de **comportamentos alheios** que **necessitam de bens materiais** para sentirem-se completos **isso tem início** no âmbito familiar. Além da mudança comunicativa, outra questão que não se manteve inerte **foi o conceito de família** (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Introdução – Versão 1).

Essa primeira versão foi corrigida individualmente na carteira, porque a folha do aluno também foi corrigida com comentários escritos e houve a necessidade de explicar a cada aluno, inclusive ao aprendiz X quais eram os apontamentos no texto.

Em relação as análises feitas, a textual feita dessa primeira correção, demonstra que a tese não está bem consolidada. Isso porque, o parágrafo muitas vezes se mostra vago com palavras como “na contemporaneidade” ou “comportamentos alheios” e não é descrito em qual local o problema está ocorrendo, de que forma, com quem, como acontece e os motivos pelos quais isso é importante ser abordado.

Mais adiante, as palavras “conceito de família” nos diz que o aprendiz quer denunciar duas realidades diferentes, mas que englobam o mesmo problema relacionado ao tema. No entanto, não há detalhes, exemplos, desse ponto de vista. Com relação a análise linguística, existe uma ausência do uso correto de vírgulas que pode estar relacionado aos conectivos do texto. Em comparação com a segunda versão, percebemos melhoras significativas.

No Brasil, **muitas famílias** estão perdendo a comunicação **dentro de suas próprias** residências. **Uma das causas disso estar acontecendo com tanta frequência** é o **aumento do uso frequente** de bens materiais **que envolvem as tecnologias**, outra resposta para essa mudança são as composições familiares **que mudaram** ao longo do tempo. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Introdução – Versão 2).

A segunda versão também foi feita com correção individual, porém, nesse novo parágrafo a análise textual apresenta algumas desorganizações provocadas por problemas linguísticos. São generalizações como em “muitas famílias”, “acontecendo com tanta frequência”, “dentro de suas próprias” que prejudicam a argumentação do texto.

Além disso, existem muitas ideias repetidas como “estar acontecendo com tanta frequência” e o “o aumento do uso frequente” que dificulta a leitura do texto. Porém, no parágrafo final, a tese já está bem mais consistente:

Na contemporaneidade as famílias brasileiras estão perdendo a comunicação dentro das suas residências. Uma das causas de isso ocorrer é pelo uso de celulares, computadores, tecnologias que substituem cada vez mais o contato com nossos familiares. Outra mudança não relacionada ao mundo digital tem afetado as pessoas; é o conceito de “família tradicional” que passa por transformações. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Introdução – Versão Final).

A versão final expõe que o aprendiz observou os apontamentos da professora. Sobre o funcionamento da sequência didática utilizada para ensinar esse aluno, foram preparadas aulas que envolveram: aprendizagem de como fazer a formação da frase-núcleo com exercícios (é a apresentação do texto com o problema e o objetivo para realizar aquele texto), explicação da demonstração do tempo, local e sujeitos pesquisados (geralmente informações sobre quem ou o que foi afetado pelo problema abordado) e o primeiro contato com redações que tiraram a nota máxima no Enem (inspiração para a turma).

Os materiais usados para essas aulas, foram redações divulgadas em sites que viraram notícia pois obtiveram a nota dez, com comentários de professores especialistas explicando o motivo de terem alcançado a nota máxima. Além de materiais para manuseio e pesquisa, como artigos impressos com temas variados de um jornal local disponível na escola, para analisarem a escrita do gênero em seu suporte.

5.3 Desenvolvimento reescrito seis vezes: melhorias na pesquisa e nos argumentos

No desenvolvimento, na primeira versão do segundo parágrafo, perante a análise textual foi observado que referenciar a pesquisa realizada era uma dificuldade do aprendiz:

Não existe uma definição correta de família, de composição ou quantidade de membros, visto que, tal conceito não é inato na sociedade. **Segundo antropólogos e historiadores, divisões familiares não existiam em sociedades tribais, tal noções surgiram apenas no século XV na Europa Ocidental.** Sendo assim, a “família tradicional” é uma construção social, como defendido **pela psicanálise**, os pais são representantes ideais podendo ou não ser um homem e uma mulher. A crença da existência de uma regra para a constituição familiar gera intolerância, sofrida por aqueles que optam por não ter filhos, adota-los, ou mesmo, casais do mesmo sexo. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Desenvolvimento – Versão 1).

Neste recorte, o aluno constrói um argumento histórico. Cita a antropologia e a psicanálise, para identificar um tempo e espaço histórico, cultural e social em que o conceito de família havia sido instituído.

Com a análise textual entendemos que o aluno precisa melhorar os seus argumentos, com fatos comprovados e denominando quem disse o que está escrito. Além disso, a organização linguística pode melhorar com um texto mais curto e com demarcações dos problemas mais entrelaçadas com a opinião do autor.

Porque devemos lembrar que o aluno, apresentou dois problemas: o primeiro relacionado ao distanciamento das famílias por causa do acesso às tecnologias e o segundo relacionado às famílias e as novas composições de membros que distancia parentes que não aceitam essa formação familiar. Mas, nesse fragmento esses dois problemas se misturam em um mesmo parágrafo dificultando para o leitor entender quais argumentos estão relacionados a cada problema. Na segunda versão, haviam essas preocupações ao melhorar o texto.

Com relação a uma definição correta de ‘**família**’ sobre a **composição** ou quantidade de membros, não existe uma resposta pronta a ser dada, visto que, tal conceito não é imutável na sociedade. Na escola, estudamos na Sociologia que **antropólogo** e historiadores afirmam que não existiam divisões familiares nas sociedades tribais, essas noções surgiram apenas no século XV na Europa Ocidental. Sendo assim, a “**família** tradicional” é uma construção social podendo ter ou não em sua **composição** um homem e uma mulher. E se sabe que a crença da existência dessa regra para a constituição **familiar** gera intolerância,

sofrida por aqueles que optam por não ter filhos, adotar, ou mesmo, para casais homo afetivos. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Desenvolvimento – Versão 2).

É facilmente constatado que no parágrafo o aprendiz referenciou os fatos que tinham sido coletados, foi em uma aula da disciplina de Sociologia na mesma escola. Então, além de um argumento histórico, uma estratégia de pesquisa interdisciplinar para moldar a argumentação foi realizada.

No entanto, ainda há muitas repetições de palavras como em “família”, “composição” que poderiam ser trabalhadas com mais leituras de artigos – de preferência, sobre o tema - para aumentar o vocabulário argumentativo. Na terceira versão, foi a hora de alinhar essas questões linguísticas.

Com relação a uma definição correta de ‘família’ sobre a formação ou quantidade de membros, não existe uma resposta pronta a ser dada, visto que, tal conceito não é imutável na sociedade. Na escola, estudamos na Sociologia que antropólogos e historiadores afirmam que não existiam divisões familiares nas sociedades tribais, essas noções surgiram apenas no século XV na Europa Ocidental, sendo assim, a família é uma construção social podendo ser ou não composta por um homem e uma mulher. A crença da existência dessa regra ou modelo, gera a intolerância, sofrida por aqueles que optam por não ter filhos, adotar, ou mesmo, para casais homo afetivos. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Desenvolvimento – Versão Final).

Em sua versão final, o aprendiz se preocupou em deixar bem organizado os seus argumentos dentro da pesquisa realizada. Prevalece com os dois problemas abordados no mesmo parágrafo, no entanto, com questões linguísticas sobre o vocabulário do parágrafo citadas já resolvidas.

Essa foi a correção do primeiro parágrafo do Desenvolvimento, passemos para as análises do segundo parágrafo:

Famílias já formadas enfrentam outros percalços, muitas vezes por consequência do tamanho **tempo gasto pelos familiares na internet em redes sociais**. O distanciamento de laços entre pais e filhos seja ele abrupto ou vindo da infância **ocasiona em problemas de desenvolvimento e relacionamentos supridos por compulsões e vícios**. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Desenvolvimento – Versão 1).

Nesse segundo parágrafo, novamente a pesquisa e os argumentos precisam de mais detalhes. Como em “tempo gasto pelos familiares [...]” e “problemas de desenvolvimento [...]”,

o aluno não aprofunda a sua opinião ou dá detalhes de quais são as consequências disso. Sobre as questões linguísticas, o vocabulário também pode ser melhorado, a fim de realmente convencer o leitor sobre o que ele está lendo e não apenas relatando o que acontece nos lares das famílias brasileiras. Analisemos a segunda versão:

Famílias já formadas enfrentam outros percalços, muitas vezes por consequência do tamanho tempo gasto pelos familiares na internet em redes sociais, **em constante contato com outras pessoas que não fazem parte do grupo de pessoas que moram juntos.** O distanciamento de laços entre pais e filhos seja ele abrupto ou vindo da infância ocasiona em problemas de desenvolvimento e relacionamentos supridos por compulsões e vícios, **sendo eles em entorpecentes ou mesmo em compras ou alimentos, são alguns dos exemplos das consequências do abandono.** (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Desenvolvimento – Versão 2).

Nesse fragmento, ainda faltam argumentos e também um posicionamento crítico sobre esse distanciamento das famílias e a proximidade com pessoas que não fazem parte da composição familiar através da internet. Além disso, em questão de paragrafação e vocabulário também pode ser melhorado porque os parágrafos são extensos e os operadores argumentativos juntamente com pontuações são pouco utilizados. Na versão final, do segundo parágrafo:

Famílias já formadas enfrentam outros percalços, muitas vezes por consequência do tempo gasto na internet geralmente em redes sociais. O distanciamento de laços entre pais e filhos seja ele abrupto ou vindo da infância, ocasiona em problemas de desenvolvimento e relacionamentos supridos por compulsões e vícios, sendo eles em entorpecentes ou mesmo em compras ou alimentos. Esses são alguns dos exemplos das consequências do abandono, da falta de comunicação influenciada pela tecnologia. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Desenvolvimento – Versão Final).

O aprendiz se preocupou em reorganizar as suas ideias para ter argumentos coesos e coerentes. O preparo dos planos de aula para reescrever essas versões, foram: explanação dos tipos de argumentos existentes (dentre eles, o argumento histórico), exercícios sobre a diferença entre a tipologia da argumentação e o gênero artigo de opinião, aulas de debates sobre os posicionamentos dos alunos quanto ao tema trabalhado, formulação de juris simulados para defesas de pontos de vista.

Os materiais utilizados foram, artigos em jornais impressos e consulta de jornais conhecidos nacionalmente e internacionalmente através do projetor instalado na sala de aula,

exercícios impressos para resolver em duplas ou trios e as demais explanações do conteúdo foram realizadas no quadro pela professora.

5.4 Conclusão reescrita três vezes: melhorias na proposta de intervenção

Na conclusão, foram diagnosticadas dificuldades em encerrar o artigo com uma proposta de intervenção concreta:

A aproximação entre pais e filhos e **a realização de atividades** em conjunto ajudaria a melhorar a comunicabilidade e **a capacidade de manter um relacionamento**, diminuindo o risco de comportamentos auto-destrutivos. A aceitação quanto ao fato de que a família **seja um conceito criado geraria progresso**, amenizando o preconceito e melhorando a qualidade de vida no âmbito social. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Conclusão – Versão 1).

De volta ao princípio, o aprendiz tenta retomar os seus dois problemas que em conversa com o aluno poderiam ser transformados em duas teses diferentes. Para resolver as situações de que ele argumenta, constrói exemplos do que pode ser feito para essa situação acabar, porém, não diz como “a realização de atividades”, “a capacidade de manter um relacionamento” pode funcionar e quem deve acompanhar essa proposta de intervenção.

A aproximação entre pais e filhos pode ser melhorada com atividades de lazer, passeios rotineiros, com a prática de esportes que fomentem a participação do grupo familiar para que seja preservada não só a comunicabilidade, mas principalmente os laços afetivos. Além disso, sobre a aceitação de diversas composições familiares, poderiam ser criados grupos de apoio nos bairros, palestras com pessoas especializadas nas escolas, campanhas publicitárias nas mídias impressas, digitais e via rádio, **para levar às pessoas que julgam mais informações sobre as famílias do século XXI**, compostas de várias maneiras, mas que só podem ser chamadas de “lares” se tiverem um amor verdadeiro entre os membros. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Conclusão – Versão 2).

Na segunda versão, além de continuar muito longo para uma conclusão, tem alguns conceitos que não são explicados em evidência como “levar o conceito de família do século XXI”, porém, é possível encontrar um modelo específico que seja ideal? Além disso, esse parágrafo precisa melhorar a pontuação para facilitar a resolução da falta de coerência em algumas expressões provocadas pela falta de vírgulas.

A aproximação entre pais e filhos pode ser melhorada com atividades de lazer, passeios rotineiros, com a prática de esportes que fomentada pelo Departamento de Cultura, Esporte e Lazer de cada município. Além disso, sobre a aceitação de diversas formas de família, poderiam ser criados grupos de apoio nos bairros, palestras com pessoas especializadas nas escolas, campanhas publicitárias nas mídias impressas, digitais e via rádio, iniciativas que poderiam ser pautas de projetos dos deputados estaduais. Afinal, só podem ser chamadas de “lar”, as famílias que tiverem um amor verdadeiro entre os membros. (Fragmento do texto “Choque Conceitual”, 2017, Conclusão – Versão Final).

Na versão final, o aprendiz buscou detalhar suas propostas pensando em quem poderia executá-las no governo brasileiro, isso mostra uma conscientização política e social. Mais do que isso, considerou diminuir o tamanho do parágrafo e resolver as pendências linguísticas.

O preparo dos planos de aula foram: aulas com notícias sobre como as mudanças nas famílias brasileiras de hoje são recorrentes, trabalhos feitos em equipes sobre a partilha de propostas (simulação de campanhas na sala de aula, para identificar qual é o candidato/aluno tem a melhor proposta) e o trabalho com conectivos, verbos, entre outros elementos linguísticos de encerramento específicos para conclusão.

Não teve um material específico utilizado nessas aulas, foi mais conteúdos debatidos em grupos. Com reação à todas as atividades elaboradas, aplicadas, transformadas, foi pensando no melhor para cada turma ou aprendiz.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de ser bolsista do PIBID/Capes faz com que o licenciado se “descubra” não somente como pesquisador, mas, de fato como professor. Nas reuniões com estudos dos textos teóricos, na troca de experiências com colegas bolsistas ou professores regentes da escola estadual, faz com que se crie mais do que uma parceria entre escola-universidade é na verdade um laço, a união das forças do ensino em prol da formação curricular e também cidadã a nível cultural, social, histórico e político dos alunos da rede básica.

Com este trabalho, quisemos descrever brevemente como se deu um projeto de produções textuais preparatório para o Enem. Mais do que isso, comprovamos o poder de uma reescrita que pode transformar um texto, estabelecendo um “antes” e um “depois” dessas aulas em que o aprendiz, autor do texto “Choque Conceitual”, segundo as suas próprias palavras começasse a enxergar os próprios equívocos e até se autocorrigisse nas últimas aulas.

Consideramos também, um novo modelo de aula com uma sequência didática específica, trabalhada com o gênero artigo de opinião e a tipologia da argumentação, com produções voltadas para a análise linguística e textual, isso valorizou o texto do aluno e o esforço por trás de cada tentativa em melhorar o texto, demonstrando a importância da correção que não pode ficar a critério do imediatismo de uma nota.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. **O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião.** In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ENEM 2018 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Lopes. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.